الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذّات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن

The Relationship of the Emotional Intelligence With the Social Adjustment and the Self-Concept of Gifted and Non–Gifted Kindergartens Children in Jordan

إعـــداد

وسام يوسف عبد الغني

إشراف

الدكتور فتحي عبد الرحمن جروان

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص "تربية خاصة"

جامعـــة عمّـــــان العربيـــة

كلية العلوم التربوية والنفسية

حزيـــران/2010

التفويض

أنا **وسام يوسف عبد الغني** أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : وسام يوسف عبد الغني

التوقيع:

التاريخ: 17 / 6 / 2010

قرار لجنة المناقشة

نوقشت أطروحة الدكتوراه للطالبة: وسام يوسف عبد الغني

بتاريخ: 6 / 6 /2010 وعنوانها: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن".

وقد أجيزت بتاريخ :17/ 6 / 2010 .

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
أ. د. أحمد عوّاد	رئيساً	
د. فتحي جروان	عضواً ومشرفاً	
أ. د. نايفة قطامي	عضواً	
أ. د. سعيد الأعظمي	عضواً	

شـــكـــــــر وتـــقديــــــــــر

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه . .

أما بعد . .

فإني أكتب كلماتي بعد مرور ثماني سنوات، قضيتها في صرح العلم جامعة عمان العربية، بدءاً من الماجستير إلى الدكتوراه لأتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع الكوادر العاملين فيها من الرئاسة إلى هيئة الإدارة إلى الأساتذة الكرام إلى الموظفين والعاملين . . جميعهم تركوا في نفسي ذكرى طيبة لا تغيب في ظل هذه الجامعة العريقة . . وها قد أوشكت الرسالة على الانتهاء فإني أتوجه بالشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور فتحي عبد الرحمن جروان الذي منحني وقته وجهده وعلمه وخبرته بحلمه وسخاء نفسه في إشرافه على رسالتي وترك فيها بصمة واضحة أعتز بها ما حييت وزرع في نفسي استمرارية توظيف هذا العمل العلمي المتواضع في خدمة فئة الموهوبين لأبناء أمتنا العربية والإسلامية وبالأخص في مرحلة الطفولة المبكرة .

وأتوجه بالشكر الجزيل لأختي رشا يوسف عبد الغني التي أبدعت وأثرت إلى مقياس مفهوم الذات المصوّر – الإناث – بأناملها السحرية رسوماً تحقق الموضوعية المطلوبة للمقياس .

شكراً لكل من ساهم بدعم هذا العمل العلمي .

الباحثة

وسام يوسف عبد الغني

الإهداء

إلى

من أثرت مبادراتها بحلمها وحبها وانتمائها لأطفال شعبها . .

إلى

من وهبت عطاءها وثقتها بجوائز التميز لكل من تخلص في تربية

وتعليم أبناء الأردن الغالي

إلى

جلالة الملكة رانيا العبد الله حفظها الله

الإهداء

إلـــى **من وهبني الدعم والعطاء بلا حدود إلى من أعتز باسمه وبكيانه**

والـــــــدي

الدكتــور يوســف عبــد الغنـــي

وإلـــى من صبرت معي وآزرتني

والدتـــي الغـــاليـــة

وإلى الأعزاء والأخوة والأخوات

د. حسام يوسف، أ. ديمة يوسف، د. محمد يوسف، رشـا، بشيـر

وإلى قرة عيني

إبني ريان

وإلى دفئها الباقي في نفسي

روح جدتي الطاهرة

وإلى من آزروني بالكلمة والفعل في أوقات الشدة والرخاء

شكراً لكم

الباحثة

وسام يوسف عبد الغني

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الذكاء الانفعاليّ وعلاقته بالتكيف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن

إعداد

وسام يوسف عبد الغني

إشراف

الدكتور فتحي عبد الرحمن جروان

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعاليّ والتكيف الاجتماعيّ، ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن. وقد تألفت عينة الدراسة من (50) طفلاً موهوباً و(50) طفلاً عادياً تمّ اختيارهم من(6) روضات أطفال في محافظة إربد، ملحق بها (756) طفلاً وطفلة. وقد تم اختيار عينة الدراسة من الأطفال الموهوبين على مرحلتين، استندت المرحلة الأولى على ترشيحات معلمات الروضات باستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين في مرحلة الروضة، حيث تمّ ترشيح (61) طفلاً وطفلة، أما المرحلة الثانية فتم تقديم اختبار استانفورد- بينيه لقياس ذكاء الأطفال المرشحين واختيار من بلغت نسبة ذكائهم (115) فما فوق لعينة الموهوبين، وكان عددهم (50).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التكيف الاجتماعيّ الذي طوّره المومني (2003)، ومقياس مفهوم الذات الذي طورته الشوارب (2003)، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، واستخدمت الباحثة لتحليل بيانات الدراسة أساليب الإحصاء الوصفي واختبار (ت)،

ومعامل ارتباط:" بيرسون" للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات ومعاملات الارتباط. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين ومتوسطات درجات الأطفال العاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ تعزى إلى أثر المجموعة في أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والدافعية، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، وجاءت الفروق لصالح الموهوبين، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في بعدي التعاطف وإدارة الانفعالات.

وأظهرت نتائج معاملات ارتباط:" بيرسون " بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ وأبعادهما إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05>α) على بعد التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق من جهة والذكاء الانفعاليّ ككل، وأبعاد التعاطف وإدارة الانفعالات والدافعية والمهارات الاجتماعيّة، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع متوسط درجة بعد الوعي الذاتيّ بالانفعالات.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05>α) بين متوسط درجات الأطفال الموهوبين على مقياس مفهوم الذات، ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف والدافعية والذكاء الانفعاليّ ككل، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع متوسط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة.

أما بالنسبة لأطفال الروضة العاديين، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين متوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعي، ومتوسطات درجاتهم على أبعاد الوعي الذاتي بالانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعالي ككل، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً بين التكيف

الاجتماعيّ ككل، وبين بعدي إدارة الانفعالات، والدافعية. كما أظهرت النتـائج وجـود علاقـة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسط الدرجات على مقياس مفهـوم الذات من جهة، ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف والدافعية والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل، وكانت العلاقة دالّة بين البعد الأكاديمي لمفهوم الذات، وبعد الدافعية من مقيـاس الذكاء الانفعاليّ، كما كانت دالة بين متوسط درجات البعد الجسمي من جهة، ومتوسط الدرجات على أبعاد الدافعية والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل بينما لم تكن دالة بين متوسـط درجات البعد الاجتماعيّ و متوسط درجات الذكاء الانفعاليّ ككل وأبعاده.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات حول تطور الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة وطلبة المرحلة الأساسية، وتأثيره على التكيف الأكاديمي.

Abstract

The Relationship of the Emotional Intelligence With the Social Adjustment and the Self-Concept of Gifted and Non–Gifted Kindergarten Children in Jordan

Prepared by:

Wesam Yousef Abdel-Ghani

Supervised by:

Dr. .Fathi Abdel-Rahman Jarwan

The purpose of this study was to investigate the relationship between the emotional intelligence, social adjustment and self-concept of gifted and non-gifted kindergarten children in Jordan. A sample of (50) gifted children who scored (IQ 115 or more) on Stanford-Binet Intelligence Scale (Al-kilani,1981) were selected out of (61) nominees from (6) kindergartens in Irbid. The nominaions were based on teachers' ratings of behavioral characteristics of kindergarten gifted children, Atiyyat (2004). The non-gifted (50) children were selected randomly from the same kindergartens. In addition to these two instruments, the researcher used the social adjustment scale developed by Al-Moamani (2003), and the self-concept scale developed by Al-Shawarib (2003), after checking their validity and reliability indicators.

To achieve the goals of the study, the collected date were analyzed by using the descriptive statistics, t-test and Person correlation coefficients.

The results of the study indicated that there were statistical significant differences at the level of (α <0.05) between the mean scores of the gifted and non-gifted children on the emotional intelligence test total scores, and

its dimension (emotions self-awareness, motivation, and social skills) in favor of the gifted group. But the differences were not significant on the empathy and emotions management dimensions. Also, it has been found that the correlation coefficients among the total emotional test score, and its dimensions (empathy, emotions management, social skills, motivation) of gifted children and their mean scores on the social adjustment sub-scale with peers were significant, while it was not significant with the emotions self-awareness. The results also indicated that the correlation coefficients among the mean scores of gifted children on the self-concept scale and their mean scores on the emotional intelligence test, and the dimensions of empathy and motivation, were statistically significant at the level of ($\alpha < 0.05$), while the correlation coefficients were not significant with the dimensions of emotions self-awareness, emotions management, and social skills.

As for the non-gifted children, the study results indicated that there were positive statistically significant correlation coefficients at the level of ($\alpha < 0.05$) among their mean scores on the social adjustment scale and their mean scores on the emotional intelligence test, and its dimensions (emotions self - awareness, empathy, social skills), while they were not statistically significant with the dimensions of emotions management and motivation. Also, the results indicated that there were positive statistically significant correlation coefficients at the level of ($\alpha < 0.05$) among their mean scores on self-concept scale, and their mean scores on the emotional intelligence test, and the dimensions of empathy, motivation, and social skills. Also, the relationship was significant between the academic dimension and motivation, as it was significant between the physical dimension and the emotional intelligence test total score, and its

dimensions (motivation, social skills). But the relationship was not significant between the social dimension of the self – concept scale and the emotional intelligence test total score, neither with its dimensions.

In light of these results, the researcher recommends conducting more studies on emotional intelligence development of gifted kindergartners and primary school students and its effect on academic adjustment.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمـــة:

تُعد الروضة مؤسسة تربوية هادفة ذات قيمة فعالة، لدورها المؤثر والمهـم فـي العمليـة التربوية، ولكونها تضم أطفالاً في مرحلة عمرية مبكرة حظيت بقسط وافر من اهتمامات المفكرين والفلاسفة وعلماء النفس والمربين والباحثين، الذين أكدوا أهمية هذه المرحلة، باعتبارها مرحلة نمو تكوينية تتحدد فيها دعائم وأسس شخصية الفرد، وخصائصه الانفعاليـة والاجتماعيـة والمعرفيـة والجسمية والحركية والعقلية واللغوية والخلقية.

وتعتبر بيئة الروضة في غاية الأهمية بالنسبة لعملية الكشف عن الأطفال الموهـوبين فـي مرحلة ما قبل المدرسة، خاصة إذا توافرت فيها الفرص التي يمكن من خلالها التعرف على قدراتهم العقلية والإبداعية (الشربيني وصادق، 2002). لكونهم ثروة وطنية في غاية الأهميـة لابـد مـن استغلالها وعدم إهمالها على أمل أن يكون لهم دور فعّال في الإسهام في رفاه المجتمـع وتنميتـه وضمان أمنه وتطوره إذا وجدوا الرعاية المناسبة (جروان، 2008).

ومع ظهور نظريات الذكاء الحديثة، اجتهد التربويون في دراسة وتطبيق هـذه النظريـات على الأطفال العاديين والموهوبين بمختلف المراحل العمرية. ولقد انصب اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة على نظريات الذكاء الانفعالي Emotional intelligence من حيث تطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة ولاسيما في مرحلة الروضة. ذلك المصطلح الـذي تبنـاه جولمـان Goelman

موضحاً بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية، وفهم مشاعره، وتوظيف ذلك كله في نواحي التفكير والسلوك (جولمان، 2000).

وتزايد الاهتمام لدى الباحثين في مجال علم نفس الموهبة، بخصوص الرابطة ما بين الجانبي الانفعالي والمعرفي وتأثيرهما المباشر على الأفراد ذوي الذكاء المرتفع، وقد أكدت سيلفرمان Silverman أهمية الجانب الانفعالي في نموذجها المتكامل للموهبة (سلفرمان، 2004). واعتبر جروان (2008) أن الموهوبين يظهرون حساسية شديدة لما يدور حولهم وأن قوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو الانفعالي للطفل الموهوب وهي القوى المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح.

وأكّد كل من هبرت و نومستر (Hebert & Neumeister, 2002) على أهمية تبني كل من الجانب الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين،، واعتبرا أن الجانبين يعدان من القضايا الهامة التي تؤثر على حياة الطفل الموهوب، وهذا بسبب تمايز مظاهر نمو الطفل الموهوب حيث النّمو العقلي يسبق مظاهر النمو الأخرى .

ويعد التكيف الاجتماعي أحد المشكلات التي يمكن أن يعاني منها الطفل الموهوب، وهو أحد مظاهر الكفاءة الاجتماعية التي تشكّل أحد أبعاد الذكاء الانفعالي كما يرى بار- أون، حيث يبدأ أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مساعدة الآخرين، دون توقع أي مقابل، مما يمهد الطريق للنمو الاجتماعي لديهم (أبورياش، والصافي، وشريف ،عمّور، 2006)، ويفتح مجالاً لتكيف طفل الروضة اجتماعياً مع بيئة الروضة. ولقد أشارت الدراسات إلى أنّ الموهوبين يتمتعون بتكيف اجتماعي أعلى من العاديين ومع ذلك فإن التكيف الاجتماعي سواءً عند الموهوبين، أو العاديين هو موضع اهتمام يعتمد على مدى امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي (الطحان، 2005).

ويرتبط الجانب الاجتماعي مع الجانب الانفعالي على نحو يصعب فصل أي منهما عن الآخر، فهما جانبان متداخلان ومتشابكان على نحو كبير (Eisnberg, 2001).

ويشير الأشول (1992) إلى أن مرجعية الخبرة الانفعالية والاجتماعية تعود إلى مفهوم الذات، حيث يرى أن اتجاهات الطفل نحو ذاته هي نتاج للتفاعل الاجتماعي لطفل الروضة مع الأطفال الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية وانفعالية معهم.

وعرفت هارتر (Harter, 1992) مفهوم الذات بأنه بناء معرفي ونسق من التمثيلات الوصفية والتقييمية عن الذّات، وهو الذي يحدّد كيف نشعر نحو أنفسنا، ويوجه انفعالاتنا (Harter, 1992).

وعلى أثر ذلك فإننا نلاحظ وجود علاقة بين مفهوم الذات والجانب الانفعالي، حيث أضافت الشوارب (2003) أن مفهوم الذات عند طفل الروضة يرتبط بمدى تطور إحساس الطفل بذاته وإدراكه لذاته من خلال علاقاته بذوات الآخرين، مشيرة إلى أن مفهوم أطفال الروضة لذواتهم، يظهر من خلال سلوكهم الدال على مدى قدرتهم على ضبط ذواتهم، وحسن إدارتها، بما ينسجم مع تطورهم المعرفي والانفعالي، ويعكس مستوى وخصائص الذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أنّ الأطفال الموهوبين يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي أعلى من العاديين (Hoge & McSheffrey, 1991) وبناءً عليه فإن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات على درجة من الأهمية تبرر دراسته لدى أطفال الروضات الموهوبين والعاديين في الأردن.

مشكلة الدراسة

إنّ الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقتـه بـالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضات الموهوبين والعاديين في الأردن.

عناصر المشكلة

تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين والعاديين على مقياس الذكاء الانفعالي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة الموهوبين؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي و مفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين؟
4. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة العاديين؟
5. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي و مفهوم الذات لدى أطفال الروضة العاديين؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة بما يلي:

- قلة الدراسات العربية التي تناولت فئة الموهوبين في مرحلة الروضة حسب علم الباحثة.
- التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والعاديين في مرحلة الروضة.
- توجيه اهتمام المربين في مرحلة الروضة وأولياء الأمور حول أهمية الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى الأطفال.
- قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي بالمعنى التقليدي لأطفال مرحلة الروضة حسب علم الباحثة.
- وتتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة كالآتي:

❖ تطوير مقياسين يمكن استخدامهما من قبل العاملين في رياض الأطفال وهما مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين.

❖ التعرف على مدى حاجة كل من الموهوبين والعاديين في مرحلة الروضة إلى برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي وذلك حسب نتائج الدراسة.

التعريفات النظرية والإجرائية

- **الذكاء الانفعالي:** هو القدرة على إدراك الانفعالات واستشعارها والتقاطها وفهمها، مما يؤدي إلى توجيه التفكير وإسهامه في فهم وضبط وتنظيم وترشيد الانفعالات بصورة تجعلها مصدر تعزيز للنمو العقلي والمعرفي (Salovey & Sluyter, 1997).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل من أفراد الدراسة في مرحلة الروضة على مقياس الذكاء الانفعالي للأطفال الذي يتألف من خمسة أبعاد هي الوعي الذّاتي بالانفعالات وإدارة الانفعالات والتعاطف والدافعية والمهارات الاجتماعية، الذي طوّره جروان (دار الفكر، تحت الطبع) على أساس الدّمج بين نموذجي ماير وسالوفي Mayer & Salovey وجولمان Golman في أبعاد الذكاء الانفعالي للبيئة الأردنية.

- **التكيف الاجتماعي:** هو جملة التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية، ولمواجهة متطلبات المجتمع، إلى جانب إقامة علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة (Liew,Eisenberg & Pidada, 2004).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها طفل الروضة من أفراد الدراسة على مقياس التكيف الاجتماعي المعد من قبل المومني(2003).

- **مفهوم الذّات:** هو إدراك الفرد لنفسه وبشكل خاص اتجاهاته، ومشاعره، ومعلوماته عن قدراته، ومهاراته، ومظهره، وتقبله الاجتماعي (Byrne, 1984).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل من أفراد الدراسة في مرحلة الروضة على مقياس مفهوم الذات المصور والمعد من قبل الشوارب(2003).

- **الأطفال الموهوبون:** هم الأطفال الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة،على أنّهم يمتلكون إمكانات، أو قدرات عقلية، أو إبداعية، أو أكاديمية، أو قيادية، أو فنية مرتفعة، وبحاجة إلى خدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الإمكانات والقدرات إلى حدها الأقصى (جروان، 2008).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمات باستخدام مقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين الذي طورته (عطيات، 2004)، ويحصلون على نسبة ذكاء تساوي (115) فما فوق على اختبار ستانفورد – بينيه المطوّر للبيئة الأردنية (الكيلاني، 1981).

- **أطفال الروضة:** وهم الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة، والذين يتم إلحاقهم بالمؤسسة التربوية الخاصة بطفل ما قبل المدرسة بهدف تنميتهم من خلال نشاطاتهم المتنوعة (العناني، 2009).

ويعرفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال في مدينة إربد الذين تم اختيارهم بصورة عشوائية من المدارس الخاصة ويتوزعون على فئتين عمريتين: فئة البستان وأعمارهم من (4 –5) سنوات، والتمهيدي و أعمارهم من (5–6) سنوات.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على الروضات الملحقة بالمدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص والبالغ عددها (101) روضة في محافظة إربد .

- تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة ترشيح معلمات الروضة للأطفال الموهوبين في المرحلة الأولى تبعاً لقائمة الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في مرحلة ما قبل المدرسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مقدمة

تعد مرحلة الروضة من المراحل المهمة في حياة الأطفال، ففي هذه المرحلة تبدأ بالتشكل نواة الشخصية لديهم، ويأخذ الذكاء بالظهور والتبلور، فهي مرحلة ثرية بالخبرات ومليئة بالمثيرات التي تتيح فرصاً كبيرة لينمو الطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً. وقد أثبتت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية أن كثيراً من الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، يملكون كثيراً من الاستعدادات المتميزة، ولديهم الكثير من المهارات الجيدة سواءً في القراءة، أو الحساب، أو في مجالات الفنون المتعددة (السيد، 1999).

وقد ارتبط مفهوم الموهبة بالجانبين المعرفي والانفعالي حيث أشارت مقلد (2001) بأن الموهبة تتخطى البنية المعرفية – الفكرية لتشمل البنية العاطفية الشعورية. وترتبط الموهبة كذلك بالجانب الاجتماعي حيث أكدت هولنجوورث Hollingworth على أهمية تحقيق حاجات الأطفال الموهوبين لكل من النمو الاجتماعي والانفعالي لتحقيق التربية الانفعالية السليمة (Neihart, 1999).

كما ساهم الباحثون والتربويون بإعداد الكثير من البرامج التي تهتم بإشباع الحاجات الانفعالية والاجتماعية لأطفال الروضة ومرحلة ما قبل المدرسة، وتطبق في دور رعاية الأطفال والحضانة ورياض الأطفال ومن هذه البرامج برنامج سيرز ودولي Sears & Dowely الذي

يهدف إلى إشباع الحاجات الانفعالية وتعويض الحرمان العاطفي عند الأطفال. والبرامج الانفعاليــة التي تهدف إلى تزويد الطفل بالعطف والحنان وإشعاره بالأمان والراحة النفــسية كبرنـــامج بـــات رونجرPat Ronger ، ودور الرعاية النهارية Day Care Center. وبرنـــامج ميلـــز و بونـــد Milles & Bond الذي يهدف إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي لأطفال مرحلـــة ماقبـــل المدرســـة، والبرنامج الاجتماعي التعليمي لألبرت باندورا Alebrt Bandura، الذي يهدف إلى تدريب الطفل على التكيف والتفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية السليمة (الفرماوي والمجادي، 2004).

مرحلة ما قبل المدرسة: مفهومها وتطورها

يطلق علماء النفس والتربية على هذه المرحلة عمر ما قبل المدرسة (Pre-school Age) ويرجع ذلك إلى أن الطفل فيها لا يواجه الضغوط التي يواجَه بها طفل المرحلة الابتدائية حتى لـــو دخل الروضة، ولذا فإن هذه الفترة تتميز بأنها مرحلة ما قبل الالتزام.

ويطلق علماء النفس والاجتماع على أطفال هذه المرحلة عمر مـــا قبـــل الجماعـــة Pre-Group Age ويقصدون بذلك الفترة التي تسبق اكتساب أساليب التفاعل والاحتكـــاك الاجتمـــاعي السليم الذي يعدّ الطفل إلى حياة اجتماعية أكثر تنظيماً، والتي يواجهها الطفل عـــادةً عنـــد التحاقـــه بالصف الأول بالمدرسة الابتدائية (حنان، 2007).

كما يطلق على هذه المرحلة أيضاً عمر الاكتشاف Exploratory Age ذلك لأن أكثر مـــا يواجهه الطفل في هذا العمر هو اكتشاف البيئة المحيطة والإلمام بها ومعرفتها وفهمها ومعرفة أهم مكوناتها. كما تسمى بعمر الأســـئلة (Questioning Age) حيـــث يـــستخدم الأطفـــال الأســـئلة والاستفسارات الموجهة إلى المحيطين بهم لمعرفة الكثير عن بيئتهم (بهادر، 2003).

وهناك من يسمى هذه المرحلة أحياناً بعمر الابتكار والإبداع (Creative Age) لأن الكثير من الأطفال في هذا العمر يظهرون قدراً كبيراً من الإبداع ويتصفون بالقدرة على الخلق والابتكار– حتى أن كثيراً منهم يستخدمون خامات البيئة في اللعب الابتكاري ويتفننون في ذلك. وتعد مرحلة طفل الروضة مرحلة النمو المتميز، حيث يحرز الطفل خلالها تقدماً ونمواً سريعين في كافة الجوانب. وهذا النمو متكامل، ويرتبط بالبيئة التي يعيش فيها الطفل في هذه المرحلة؛ لأن هذه البيئة لها أثر مباشر، في مستوى التطور الذي يصل إليه، فإن كانت هذه البيئة نموذجية وثرية بالخبرات ومليئة بالمثيرات فإنها ستتيح لهذا الطفل، فرصاً كبيرة لينمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً، وإذا ما أريد لهذا لطفل أن يتأثر ويستجيب لهذه الفرص التربوية والبيئة الغنية بالمثيرات، وجب توفير الرعاية الجسمية والصحية له، والأمان والدفء الاجتماعي، بالإضافة إلى المحبة والتعزيز لتنمو معارفه وقدراته نمواً سليماً (بهادر، 2003).

ويرى شراري (1993) أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة ما قبل جماعة الأقران، فهي مرحلة مواتية لتعلم أسس السلوك الاجتماعي، لينخرط الطفل في الحياة الاجتماعية وما تحمله من أنظمة، وما تتطلبه من عمليات التوافق. وهي مرحلة الاستكشاف حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها، وكيف تعمل وكيف يكون جزءاً منها وما موقعه فيها. وقد يتعرض الطفل في هذه المرحلة إلى الاضطراب، وعدم الاتزان، وذلك من خلال محاولته التوافق مع البيئة وضغوطها. وهذا ما يتطلب حكمة في تدبير أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الحادة، حتى لا تتأصل وتستحكم وتصبح نمطاً مسيطراً.

ويعتقد بعض علماء النفس المعرفي مثل بياجيه (Piage) أن فترة الخمس سنوات الأولى من عمر الإنسان هي فترة حرجة للنمو المعرفي؛ إذ يرى أن النمو المعرفي يتم في جانبين هما البناء العقلي والوظائف العقلية، ويشير البناء العقلي إلى حالة النمو العقلي لدى الطفل في كل مرحلة

من مراحل النمو، ويعتقد أن الأبنية العقلية تتغير مع مرور الزمن نتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة، أما الوظائف العقلية فهي تشير إلى العمليات التي يستخدمها الطفل عند تفاعله مع المثيرات البيئية، وأن الوظائف العقلية موروثة ولا تتغير (أبوجادو، 2003).

أهمية مرحلة ما قبل المدرسة

هناك أهمية خاصة لمرحلة ما قبل المدرسة كونها تعتبر فترة حاسمة تتكون مــن خلالهــا المفاهيم الأساسية للطفل، حيث يكوّن الطفل لنفسه ما يمكن تسميته ببنك المعلومات Information Bank، الذي يستطيع تطويره في المستقبل. ويتطور النمو اللغوي للطفل تطوراً سريعاً خلال الفترة من الميلاد حتى العام السادس من حياته ويمر بأقصى سرعة خلال هذه الفترة. ويتمكن الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوماً جديداً كل شهر، وبذلك يــضيف هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللفظي الذي يتزايد بسرعة هائلة، مما يساعده على الاتصال مــع الآخرين، وفهمهم والتجاوب مع متطلبات الحياة الاجتماعية. وينتهي طفل ما قبــل المدرســة مــن تكوين الأسس ووضع القواعد اللغوية التي يتبعها خلال العام الثالث من عمره وذلك بالرغم من أن شكل مفرداته اللغوية يكون مشوشاً وغير واضح المعالم. ويتمكن طفل ما قبل المدرسة من التركيز على الملامح الرئيسة المميزة والأفراد والأماكن في البيئة المحيطة به، ولكنه يحتاج إلــى بعــض التلميح لمساعدته في التعرف على كل منها ويجب أن نمكنه من ذلك ونساعده على الإلمام ببيئتــه وفهم معالمها الرئيسة (بهادر،2003).

ويتصف حديث الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالتمركز حول الذات، كمــا أن فتــرة انتباههم قصيرة خلال هذه الفترة، لذا يجب العمل على استثارتهم وتــشويقهم واســتخدام مثيــرات خارجية سمعية وبصرية وحركية بما يثير انتباههم ويجذبهم للمتابعة، ويــساعدهم علــى التركيــز

الإرادي، ويكون نمو الطفل العقلي في منتهى السرعة خلال فترة الطفولة المبكرة حيث أكد بلـــوم Bloom أن (50%) من النمو العقلي للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره، و20 % هذا النمو يتم بين العام الثامن والسابع من حياته، أي أن ما يقرب من (70%) من النمـــو العقلـــي للطفل يتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة. ويتم خلال سنوات الطفل المبكرة الكشف عن الابتكار والإبداع لديه إن مكنّاه من الحركة والاستكشاف، وأعطى الحرية للتجريـــب والممارســـة والعمل. وتعد هذه المرحلة هي المرحلة الأمثل لتعلم واكتساب المهارات المختلفة، لذا يجب تدريبه على المهارات الحسية والحركية والمعرفية والاجتماعية، بما يساعده على الاعتماد على نفسه. كما أن سنوات الطفولة المبكرة يتم فيها تكوين الضمير الخلقي والوازع الديني للفرد من خلال العلاقـــة مع الآخرين.

الـــــذكـــاء الانفعـــالـــــي

تطوره ومفهومه

يذكر التراث السيكولوجي أن مفهوم الذكاء الانفعالي (EI) Emotional Intelligence قد ظهر قديماً في كتابات ثورندايك Thorndike في عام (1920) كمرادف للذكاء الاجتماعي الـــذي عرفه على أنه " القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية."

وكذلك أشار إليه وكسلرWechsler عام (1940) على أنه القدرة العامة للفرد على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي. وقد اعتبر وكسلر أن العوامل الانفعالية (غير العقلية) هـــي مـــن المؤشرات على نجاح الفرد في حياته. كما أشار إليه جلفورد Guilford ضمنياً في نموذجه لبنيـــة العقل ضمن المحتوى الـــسلوكي تحـــت مـــسمى القـــدرة علـــى معالجـــة المعلومـــات انفعاليـــاً (Pfeiffer, 2001) .

وفي عام 1983 طوّر العالم هوارد جـــاردنر (Haward Gardner) نظريـــة الـــذكاءات المتعددة، وتضمن نموذجه للذكاء المتعدد نوعين مـــن الـــذكاء همـــا: الـــذكاء الـــذاتي الشخـــصي (Intrapersonal) والذكاء الاجتماعي (Interpersonal) وكان لجاردنر دور مهم في إثارة وبعث الاهتمام بالذكاء الانفعالي في علم النفس (Goleman, 1995).

كما قدم بار أون Bar-On هذا المفهوم في نظريته عن الذكاء ووصفه بأنه قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الآخرين ومع انفعالاته الخاصة، وطور مقياساً يعد أول أداة علمية دقيقة تستخدم لقياس هذا النوع من الذكاء الذي يعكس قدرة الفرد على التعامل مع التحـــديات اليوميـــة والتنبـــؤ بالنجاح في الحياة بصفة عامة، تحـــت عنـــوان (Bar On Emotional Quotient Inventory) (Bar On, 1997).

وقد ناقش جرينسبان Greenspan عام (1989) الذكاء الانفعالي في إطار بعض النظريات السيكولوجية. أما سالوفي وماير salovey & Mayer فيرجع لهما الفضل الأكبر في إعادة إحيـــاء وبعث مصطلح الذكاء بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً ودقة، مما أسهم في انتشاره على نطاق أوسع، حيث أشار كل من سالوفي وماير (Salovey, & Mayer, 1990) إلى أن أهم وظـــائف الـــذكاء الانفعالي توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات. فمهدا بذلك الطريق أمام جولمان Goleman لإصدار كتابه بعنوان "الذكاء الانفعالي" عام (1995)، والذي يعد أحد المراجع الرئيسة في هذا الجانب، ثم تلاه كتاب روبنس وسكوت Robbins & Scott بنفس العنوان "الذكاء الانفعالي" (أبوحطب، 1991).

ويقول سالوفي وسلوتر(Salovey, & Sluyter, 1997) إن الأفراد الأذكياء انفعاليا أفضل من غيرهم في التعرف على انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة تمنع ســـوء

فهم الآخرين لهم، كما أنه من المتوقع أن الأفراد الأذكياء انفعاليا يكتسبون هذه القدرات بشكل أسرع من غيرهم الأقل ذكاء انفعاليا

ويعتبر امتلاك الذكاء الانفعالي على درجة من الأهمية، وخاصة لدى الأطفال، حيث إن الطفل الذي لديه هذا النوع من الذكاء لديه قدرة التأثير على الآخرين. وهو أفضل من غيره في التعرف على انفعالات الآخرين، ولديه قدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، كما أنه أكثر ابتكاريه واستبصاراً (حسونة وأبو ناشي، 2006).

وعرف ابراهم (Abraham, 1999) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أحل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد.

والذكاء الانفعالي لا يتوقف دوره وتأثيره على عملية التعلم بل يمتد إلى عمليات التوافق والتكيف وتحقيق الاتزان الانفعالي. فقد أكد سالوفي وبِدِلْ وودِتوايْكرْ وماير (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999) أن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع التغيرات البيئية من حولهم، وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة لأنه يسيطر على العمليات العقلية الجارية ويوجهها ويرتب أولوياتها . كما أن العوامل الانفعالية هي التي تيسر التواصل الاجتماعي بين الأفراد فهي لغة عامة بين البشر تتجاوز حدود اللغة المنطوقة ، وتهيء الفرد للتوافق مع بيئته .

نظريات الذكاء الانفعالي

أولا: نظرية ماير وسالوفي

يرى ماير وسالوفي أن الذكاء الانفعالي يشير إلى قدرة الفرد على فهم، وتوظيف المعلومات الانفعالية The capacity to understand and use emotional informational، إضافة إلى كونه يعكس بجلاء – مقدرة النظام الانفعالي على تحسين الذكاء، ووفقاً لهذا التصور صاغا تعريفهما للذكاء الانفعالي، الذي تضمن مكونين فقط، الأول هو المعالجة العامة (الكلية) General processing للمعلومات الانفعالية، أما الثاني فيشير إلى تحديد المهارات اللازمة (المتضمنة) Involved Skills في تلك المعالجة، فجاء تعريفهما مصاغا على النحو التالي: "نوع من معالجة المعلومات الانفعالية Emotional Information processing، التي تتضمن تقييم الانفعالات" Appraisal of emotions داخل الشخص نفسه، ولدى الآخرين، والتعبير الملائم عن الانفعال، وتنظيم الانفعال على نحو تكيفي، من شأنه أن يحسن المعيشة (Mayer, 2001).

وصرح ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) بأن الذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن القدرة على مراقبة المرء لمشاعره، ولمشاعر الآخرين، والتمييز بينها، وتوظيف المرء لتلك المعلومات في توجيه سلوكه الشخصي وتصرفاته ، ويشير تعريفهما بوضوح إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن الذكاءين البينشخصي (الاجتماعي)، والبينذاتي (الذاتي).

وقدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) تعريفاً أكثر شمولاً للذكاء الانفعالي مع الإبقاء على الصيغة ثنائية التكوين بوصفه القدرة على التعرف على معاني الانفعالات، وعلاقاتها، وعلى التفكير، وحل المشكلات المترتبة على تلك الانفعالات، وبالتالي يكون الذكاء الانفعالي مسؤولاً عن إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها وإدارتها (Mayer, 2001).

ثم قدما مع كارسو (Caruso) مفهوماً مفصلاً للذكاء الانفعالي بما يتضمنه من قدرات رئيسة، وأمثلة تطبيقية لكل منها، وهي:

- القدرة على الوعي الانفعالي وإدراك الانفعالات بدقة.
- القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير، والربط الدقيق للانفعالات بالأحاسيس الرئيسة الأخرى.
- القدرة على فهم الانفعالات ومدلولاتها، وتحليلها إلى أجزاء، والقدرة على فهم الانتقال من شعور إلى آخر، والقدرة على فهم المشاعر المعقدة في الروايات والأفلام والقصص.
- القدرة على إدارة الانفعالات داخل الذات، والقدرة على إدارة الانفعالات لدى الآخرين (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

ثانياً: نظرية جولمان

وفي سياق محاولة جولمان (Goleman) تبسيط مفهوم الذكاء الانفعالي، أحدث تغييراً جوهرياً في هذا المفهوم كقدرة كما وضعه ماير وسالوفي، فأصبح للذكاء الانفعالي عدد من المكونات الرئيسة والفرعية هي:

- الوعي بالذات ويضم التقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
- تنظيم الذات ويضم ضبط النفس، والموثوقية أو الجدارة، ويقظة الضمير، والتكيفية، والابتكارية أو التجديد.
- الدافعية وتشمل الدافع للإنجاز، والالتزام، والمبادرة، والتفاؤل.
- التعاطف ويضم فهم الآخرين، وتطوير الآخرين، وتعدد القوى، والوعي السياسي.

- المهارات الاجتماعية وتضم التأثير، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، تعديل الحافز، وبناء الصلات، والمشاركة والتعاون، ومهارات العمل مع الفريق (Goleman, 2000).

ويتضح تأثر جولمان بالذكاء الشخصي لدى جاردنر، خاصة في الوعي بالذات، وبالذكاء البينشخصي، وبهذا التعديل استحدث جولمان نظرية جديدة في الذكاء الانفعالي مزج فيها خصائص أخرى، كالدافعية والمهارات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الانفعال، فقدم نموذجاً مختلطاً يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتماداً على السمات (علام، 2001).

ثالثاً: نظرية بار – أون Bar –On

قدم بار– أون تعريفاً للذكاء الانفعالي بأنه نسق من المؤهلات والكفايات والمهارات غير المعرفية التي تؤثر على قدرة المرء لأن يكون ناجحاً في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها، وحدد خمسة مكونات أساسية للذكاء الانفعالي تضم خمسة عشر مكوناً فرعياً هي:

- الذكاء الانفعالي الذاتي (الوعي الانفعالي بالذات، التوكيدية، احترام الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية) .
- الذكاء الانفعالي البينشخصي (التعاطف، العلاقات البينشخصية، المسؤولية الاجتماعية).
- إدارة الضغوط (حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة).
- التكيف (تحمل الضغوط، التحكم في الدفعات).
- الحالة المزاجية العامة (السعادة، التفاؤل) (Bar On, 1997).

وقد تأثر بار- أون بنظرية جاردنر، إذ احتل الذكاء الذاتي، والذكاء البينشخصي صـدارة مكونات الذكاء الانفعالي، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة الأخيرة بنظريـة وكسلر Wechsler في الذكاء بوصفه" خلاصة مقدرة الفرد على التصرف بغـرض التفكيـر بمنطقيـة، والتعامل مع البيئة بفعالية، وضرورة النظر إلى الذكاء بوصفه نتيجة وأثراً، لا كسبب، أي كنتيجـة لقدرات متفاعلة، بما فيها من قدرات غير عقلية (Cherniss, 2000).

وأشار روستنج (Rusting, 1998) إلـى أن بـار أون قـد تـأثر بنظريـات ونمـاذج كـل مـن دينـر Diener، وإيبـستين Epstein، ولارسـن Larsen مـن جهـة، ونظريـات ونمـاذج أورمـل وواطـسون Ormel&Watson، وتـشوفلي وواطـسون وولكـر Schaufeli, Watson & walker ، وسلاك (Slack) من جهة أخرى.

ومن ثم صاغ بار- أون النظرية الثالثة للذكاء الانفعالي فـي إطـار النمـوذج المخـتلط لمكوناته. وما يزال مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوماً يكتنفه بعض الغموض، إذ يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، والتعريفات التي تم رصدها تؤكد هذا الغمـوض، إذ يمكـن التمييز بين اتجاهين مختلفين من التعريفات التي قدمت للذكاء الانفعالي: ينظر الاتجـاه الأول إلـى الذكاء الانفعالي على أنه قدرة يمكن قياسها باختبارات على غرار اختبارات الذكاء التقليدية، بينمـا ينظر الاتجاه الثاني إلى الذكاء الانفعالي على أنه خليط من المهارات والخصائص غير المعرفيـة، وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً: الذكاء كمجموعة من القدرات

يقوم هذا الاتجاه على تعريف الذكاء بأنّه: القدرة علـى الإدراك الـدقيق والتقـدير الجيـد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتيـسير وتـسهيل عمليـات

التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيـــادة النمـــو الانفعـــالي المعرفي، ويمثل هذا الاتجاه ماير وسالوفي Mayer & Salovey اللذان عرّفا الذكاء الانفعالي كما ورد في (عثمان، 2001) بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرّقي بكل من الانفعال والتفكير، والذي يميّز الأفراد الذين يحاولون التحكم بمشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخـــرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها.

كما عرّفه (رزق، 2003) بأنّه: قدرة الفرد على الإدراك والتحديد والفهم الـــدقيق والتقيـــيم والتعبير عن الانفعالات الذاتية وتنظيمها والرغبة في إثرائها، والتحكم فيها وضبطها، وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها. كما عرّفته مطر (2004) بأنّه: القدرة على مراقبة المـــشاعر والانفعـــالات الخاصة بالفرد وبالآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وسلوكه.

وحدد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أبعاد الذكاء الانفعالي بأنّها: معرفـــة انفعالات الفرد، والتنشيط الذاتي أو الدافعية، وإدارة ومعالجة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين.

ثانياً: الذكاء الانفعالي كمجموعة من المهارات

يقع ضمن هذا الاتجاه عدة نماذج من أهمها نموذج جولمان Goleman الذي عرّف الذكاء الانفعالي بأنّه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة. أما تصنيف جولمان لأبعاد الذكاء الانفعالي. فقد أشارت إليها كل مـــن حـــسونة، وأبو ناشي،(2006) كالآتي:

1- الوعي بالذات: (Self- awareness)

يقصد به الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وعواطفنا والوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهو أساس البصيرة السيكولوجية، والثقة بالنفس.

2- التعامل مع الانفعالات (Handling Emotions)

معرفة كيف يتعامل الفرد مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه فهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي، والقدرة على تحمّل الانفعالات العاصفة التي تواجهه.

3- الدافعية: (Motivation)

أي أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة ونسعى نحو تحقيقها، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، والأمل مكون أساسي في الدافعية التي تلعب دوراً كبيراً في الإنجاز في كافة الميادين والأصعدة.

4- التعاطف: (Empathy)

ويعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها والاستجابة لها، والتعاطف معهم وذلك من أصواتهم، أو من خلال تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون. فالقدرة على معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي.

مهارات الاجتماعية: (Social Skills)

أي القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة.

ويتفق بار–أون مع جولمان في تعريف الذكاء الانفعالي على أنّه مجموعة من الكفايات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط البيئية (Bar-On, 2001).

وعلى الرغم من التشابه بين نموذج بار_أون ونموذج جولمان في تعريف الذكاء الانفعالي، إلا أنّ هناك عدة فروق بين النموذجين أوردها (حبشي، وجاد الله، 2004) وأهمها:

أولاً: يعد نموذج بار–أون أكثر تعقيداً من نموذج جولمان في تأكيداته على الفوائد الجوهرية والمهمة المصاحبة لزيادة الذكاء الانفعالي.

ثانياً: خضع نموذج بار–أون إلى العديد من الأبحاث والدراسات، كما اعتمد في بنائه على العديد من الأبحاث السابقة أكثر من نموذج جولمان.

ثالثاً: يخاطب النموذجان نوعين مختلفين من الأفراد، فالمهتمون بنموذج جولمان يعملون في الحقل الاقتصادي والصناعي، بينما المهتمون بنموذج بار–أون يعملون في المجال التربوي.

قياس الذكاء الانفعالي

إن الذكاء الانفعالي هو استعداد يتطور عند الفرد عند تفاعله مع الآخرين، لذا حاول باحثون وضع أدوات لقياس هذا المفهوم معتمدين على تعريف جولمان Goleman له وتفسير مكوناته التي أشار اليها كل من ماير وسالوفي عام 1990.

ويرى جولمان Goleman أن الطبيعة المعقدة للذكاء الانفعالي تشكل عاملاً سلبياً لإمكانية قياس ذلك المكون قياساً فعالاً وموضوعياً .

ويرى جولمان أنه لا توجد اختبارات مكتوبة للذكاء الانفعالي يمكن من خلالها قياسه بل يوجد نوعان من مقاييس الذكاء الانفعالي:

1. الاختبارات الأدائية وتعتبر طريقة موضوعية لأن لكل اختبار محكاً يقيم من خلاله الدرجة عليه.
2. اختبارات التقرير الذاتي (الاستبيانات) حيث يطلب من المستجيب أن يحدد قدرتـــه على مواجهة الأبعاد التي يقيسها الاختبار في ضـــوء تقديراتـــه علـــى الاســـتبيان (2000Goleman,).

أمثلة على اختبارات الذكاء الانفعالي

1- مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (Multi Factor Emotional Intelligence)

وهو اختبار أدائي يتكون من أربعة مجالات هي:

- الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهـــن والموســـيقى وتعبيرات الوجه.
- القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عمليات إدراكية ومعرفية .
- القدرة على تحليل وفهم الانفعالات .
- قدرة المفحوص على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

2- مقياس تحديد مستوى الوعي الانفعالي(Level of Emotional Awareness Scale)

يتكون هذا المقياس من 20 مشهداً سينمائياً أو تلفزيونياً يشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديها قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة: الغضب- الخوف- السعادة-الحزن. والفئة الأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات. ويعرض كل مشهد على المفحوص ثم يُسأل الوالدان التاليان ما الذي يشعران به ،ما الذي يشعر به الشخص الآخر الموجود في المشهد والإجابة إحداها تعبر عن الذات والأخرى تعبر عن الآخرين (السمادوني ،2007).

3- اختبار بار - أون لتحديد النسبة الانفعالية

وقد أظهر هذا المقياس موضوعية ودقة في تحديد نسبة الذكاء الانفعالي وسُميّ مقياس نمط الإدراك الانفعالي، ويتكون الاختبار من عدد من الاختبارات الفرعية وهي:

الوعي بالذات الانفعالية Awareness-Emotional Self، التوكيدية Assertiveness، النظرة الذاتية Regard Self، تحقيق الذات Actualization-Self، الاستقلالية Independence، التعاطفEmpathy، العلاقات بين الأفراد Interpret Social Relationship، المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility، حلّ المشكلة Problem solving، الاختبار الواقعي Reality Testing، المرونة Flexibility، تحمل الضغط النفسي Stress Tolerance، ضبط التوتر Impulse Control، السعادة والتفاؤل Happiness& Optimism (Bar-On,2006).

لقد تحقق بار-أون (Bar-On, 2006) من صدق المقياس بدراسة علاقته الارتباطية بعدد من المقاييس، حيث إن لها علاقة بالذكاء الانفعالي والتمييز بين مجموعات من الأفراد. ولقد استخدمت الجندي (2006) هذا المقياس بعد تطويره إلى البيئة الأردنية في دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي بين الموهوبين والعاديين.

مقياس الكشف عن الذكاء الانفعالي لدى الأطفال

مقياس الذكاء الانفعالي لدى لأطفال لسوليفان Sullivan

قامت الباحثة سوليفان (Sullivan, 1999) ببناء وتطوير مقياس يتصف بالصدق والثبات لقياس الذكاء الانفعالي لدى الأطفال بين مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية الأولية، وأسمته Emotional Intelligence Scale for Children (EISC) واعتمدت في بنائه على ثلاثة مصادر رئيسة، وهي:

- مقياس الذكاء الانفعالي المتعدد العوامل (MEIS) The Miltifactor Emotional Intelligence Scale الذي طوّره الباحثون ماير وكاروسو وسالوفي لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين.
- نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي وتعريفهما المطوّر الذي ينصّ على أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات التي تتضمن القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وإدارتها على المستوى الذاتي ومستوى العلاقات مع الآخرين.
- الافتراضات النظرية التي تستند إليها بحوث ودراسات نمو الطفل.

تضمن المقياس الذي طوّرته الباحثة ثلاثة أجزاء هي:

1- إدراك الانفعالات: يتألف من اثنتين وعشرين فقرة، ويهدف إلى فحص قدرة الطفل على التمييز بين الانفعالات المختلفة والتعرف عليها من خلال تعبيرات الوجه والموسيقى والقصص القصيرة التي تعرض عليه، ويطلب منه الاستجابة بوصف وتحديد المشاعر التي تنطوي عليها (سرور، حزن، غضب، خوف). ويتضمن هذا القسم عرض صورة وجوه وتسجيلات موسيقية وقصص تفاعلية، يستغرق تطبيقها ما بين 18 – 28 دقيقة.

2- فهم الانفعالات : يتألف من فقرتين على كل منهما ثلاثة أسئلة فرعيـــة، ويهــدف إلـــى فحص القدرة على فهم الانفعالات المتضمنة في مواقف اجتماعية مثيرة بين شخصين أو طـــرفين، والاستجابة بوصف مشاعر أحد الطرفين وتحديد نوع الشعور المحتمل لأحدهما. ويستغرق تطبيـــق هذا الجزء 5– 8 دقائق.

3- إدارة الانفعالات: يتألّف من فقرتين على كل منهما ثلاثة أسئلة فرعية، ويهــدف إلـــى فحص مقدرة الطفل على التصرّف فيما لو حدث معه موقف تفاعلي افتراضي ينطوي على مشاعر تستدعي تدخّلاً أو تعبيراً انفعالياً. ويستغرق تطبيق هذا الجزء ما بين 5 – 8 دقائق.

وبالإضافة إلى هذه الأجزاء الرئيسة، طوّرت الباحثة جزأين داعمين ومكملـــين للمقيـــاس، أحدهما بعنوان " مقياس التعاطف" ويتألف من ثماني فقرات، والآخر "مقيـــاس تقـــدير الوالـــدين/ المعلمين" ويتألف من أربع عشرة فقرة، وذلك بهدف التوصّل إلى تقيـــيم أشـــمل وأعمـــق للـــذكاء الانفعالي لدى الأطفال.

مقياس التعاطف للأطفال The Empathy Scale for Children

يتألف هذا القسم من ثماني فقرات منفصلة تتضمن كل منها موقفاً افتراضياً يـــصوّر حالـــة طفل أو طفلة أو حيوان يتعرض إلى أذى أو إهانة أو يعاني من الوحدة، ويسأل المفحـــوص عـــن طبيعة شعوره فيما لو شاهد هذا الطفل، ومثال ذلك أن يقال له: " لو شاهدت يوماً طفـــلاً صـــغيراً لايملك حذاءً يلبسه، هل ستشعر بالأسف أو الأسى من أجله؟ "

ويقرأ الفاحص كل فقرة على حدة، ثمّ يطلب من المفحوص الإجابة عن السؤال باختيار أحد البدائل الثلاثة التالية: نعم – لاأعرف– لا.

ويستغرق تطبيق هذا المقياس خمس دقائق.

وقد صمم هذا الاختبار أساساً بهدف تطبيقه جنباً إلى جنب مع مقياس الذكاء الانفعالي للأطفال من أجل قياس مستوى التّعاطف أو القدرة على الاستجابة التي تتمّ عن تعاطف الطفل مع المواقف الاجتماعية المثيرة للانفعالات باعتبارها مكوّناً مكمّلاً للذكاء الانفعالي، كما استخدمته الباحثة سوليفان في دراستها من أجل الحصول على معلومات ارتباطية لاستخراج معامل الصدق التلازمي للمقياس الأساسي. حيث وجدت الباحثة أنّ الارتباط كان إيجابياً ودالاً إحصائياً، مما يشير إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي للأطفال ترتبط ارتباطاً دالاًّ مع التعاطف الانفعالي بينهم وبين الآخرين.

مقياس تقدير الآباء/ المعلمين (Sullivan, 1999).

صمم هذا المقياس استناداً للتصنيف الهرمي لمهارات الذكاء الانفعالي لسالوفي وسلايتر المعدّل (Salovey & Slayter, 1997)، وقد تألّف من (15) فقرة موزّعة ما بين المستوى الأدنى وهو "إدراك الانفعالات"، والمستوى الأعلى وهو " إدارة الانفعالات"، بالإضافة إلى بعض الأسئلة للحصول على معلومات حول خلفية الطفل الأسرية.

وعليه فإن هذا المقياس يتألّف من جزأين:

الجزء الأول: يتضمن (7) أسئلة تتناول عمر الطفل وجنسه وضعفه ومستوى تعليم والدته وعدد إخوانه وأخواته وأعمارهم، ونوع برنامج الإفطار لديه (حر، منخفض، عادي).

الجزء الثاني: يتألف من (14) فقرة يطلب في كل منها تقدير درجة انطباق مضمون الفقرة أو وصفها لحالة الطفل من قبل المعلم أو أحد الوالدين أو كليهما، وذلك وفق تدريج خماسي يتضمن: أبداً – نادراً– أحياناً– غالباً– دائماً.

وقد استهدفت الباحثة سوليفان جمع معلومات إضافية لفهم مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال، وتقديم دليل خارجي داعم لصدق المقياس الأصلي. ومن أجل ذلك قامت بإجراء تحليل لدرجات أفراد عينة الدراسة لتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق استخراج معامل الاتساق الداخلي ومعامل الاتفاق بين تقديرات المعلمين والآباء. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود عاملين متمايزين ومتشابهين لمستويات الذكاء الانفعالي في النموذج الأصلي لسالوفي وسلايتر وهما "التعرف" و "الاستجابة" ويضم انفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين. حيث إن الأطفال يجب أن يدركوا وجود انفعال معيّن قبل أن يكونوا قادرين على الاستجابة أو القيام بردّ فعل، وهي مهارات فهم وإدارة الانفعالات الذاتية ولدى الآخرين. كما أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابياً متوسطاً بين تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء مع العاملين، وأنّ الآباء ميّالون إلى إعطاء أبنائهم تقديرات أعلى من تقديرات المعلمين على العاملين.

وأظهرت نتائج دراسة سوليفان للصدق والثبات بأنّ معاملات الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية تراوحت ما بين منخفضة ومتوسطة، كما كانت متوسطة بالنسبة لمقياس التعاطف ومرتفعة بالنسبة لمقياس التقدير الموجه إلى الوالدين والمعلمات، وكانت نتائج تحليل البيانات داعمة لثبات المقياس. وأوصت الباحثة سوليفان بإجراء دراسات إضافية لتطوير المعايير السيكومترية للمقاييس الفرعية وإجراءات التطبيق، ولاسيما بالنسبة لمقياسي الصّور والموسيقى.

مفهوم الموهبة

لقد كان لدراسة لويس تيرمان الطولية الشهيرة التي استمرت حوالي خمسة وثلاثين عاماً، أثر كبير في الاهتمام بالأطفال الموهوبين؛ إذ مهدت الطريق إلى الأبحاث العلمية للكشف عن الموهوبين وإعداد البرامج التربوية لرعايتهم، وتأسيس الجمعيات العلمية للأطفال الموهوبين مثل

الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) حيث أصدرت هذه الجمعية أول منشوراتها العلمية وهي المجلة الفصلية للطفل الموهوب (Gifted Child Quartrly) (جروان، 2008).

إن تعدد استخدامات مصطلح الموهبة أدى إلى شمول مفهوم الموهبة لجميع مفاهيم التفوق العقلي من جهة والغموض وعدم التمييز بين الموهبة ومفاهيم التفوق العقلي من جهة أخرى، ولم يتفق التربويون حتى الآن على تعريف موحد للموهبة لذلك ظهرت تعريفات مختلفة ومتنوعة تناولت مفهوم التربية، يمكن تقسيمها إلى مجموعتين الأولى مجموعة التعريفات الكلاسيكية التي ركزت على المعيار السيكومتري في تعريف الطفل الموهوب حيث اعتبرت أن الطفل الموهوب هو الذي يحصل على نسبة ذكاء أعلى من (130)، أو (140) أو الذي يقع فوق المئين (95) أو يقع ضمن أعلى (5%) من مجتمع الدراسة (جروان، 1999). ومن أصحاب هذا الاتجاه (بيرت، وتيرمان، وديهان، هافجهرست، وفريمان، ورم). فمثلاً حدد ديهان وهافجرست (Dehaan & Havighrsrst) حصول الطفل على نسبة ذكاء (130) فما فوق، أما تيرمان Terman فقد حدد نسبة ذكاء (140) فما فوق، أما فريمان (Freeman) فقد اعتمدت النسبة المئوية في تصنيف الموهوبين إلى ثلاث فئات وهي موهوب بدرجة كبيرة والذي يقع ضمن أعلى (1%) من مجتمع الدراسة، وموهوب والذي يقع ضمن أعلى (5%) من مجتمع الدراسة، وموهوب بدرجة متوسطة والذي يقع ضمن أعلى (20%) من مجتمع الدراسة.

أما المجموعة الثانية فهي تمثل التعريفات الحديثة للموهبة ، التي ركزت على معايير أخرى إضافة إلى المعايير السيكومترية مثل القدرة القيادية، القدرات الأكاديمية، المهارات الفنية والحركية، الإبداع، الاستعداد الأكاديمي، والسمات الشخصية والميول، ومن أصحاب هذا الاتجاه در Durr، و رونزولي Renzulli فيعرف الموهبة بأنها " عبارة عن تقاطع ثلاث مجموعات من الخصائص

الإنسانية وهي قدرات عامة فوق الوسط، ومستويات عالية من الدافعية والالتزام بالمهمة ، ومستويات عالية من الإبداعية، والموهوب الذي يتمتع بقدرة واحدة أو أكثر، أو الذي لديه القدرة على تطوير تركيبة من هذه الخصائص وتوظيفها في أي مجال متميز لأداء الإنسان.

وتعرف كلارك (Clarck, 1992) الموهبة بأنها مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاءً مرتفعاً وتطوراً متسارعاً لأنشطة الدماغ بما في ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة والحدس التي تظهر على قدرات مرتفعة في مجالات الاستعداد الأكاديمي والقيادة والفنون والإبداع.

ويعرف جلجار (Gallagher, 1985) الموهبة بأنها القدرة الكامنة على الأداء الرفيع في أي من المجالات: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة القيادية والتفكير الإبداعي، والفنون البصرية، والأدائية، والقدرة النفسحركية.

أما تاننبوم (Tannenbaum, 1983) فقد عرف الموهوب والمتفوق بأنه ذلك الفرد الذي تكون لديه الإمكانية والاستعداد ليصبح منتجاً للأفكار التي تخدم الحياة الإنسانية أخلاقياً، وفكرياً، واجتماعياً، ومادياً وعاطفياً، وجمالياً.

أما در Durr فيعرف الطفل الموهوب بأنه الذي يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل ومثابر في المهمات العقلية الصعبة، ولديه قدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضولي غير عادي ولديه تنوع كبير في الميول والاهتمامات (جروان،2008).

ويعرف النافع (2000) الموهوب بأنه هو الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجال التفوق العقلي والتفكير الإبداعي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاج إلي رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها في منهاج المدرسة العادية.

وقد أورد جروان (2008) تصنيفاً لتعريفات الموهبة تتضمن ما يلي:

- التعريفات السيكومترية: وهي تعريفات تستند إلى الأداء على اختبارات ذكاء أو استعداد.
- تعريفات السمات السلوكية: وهي أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.
- التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع: تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. ولما لحاجات المجتمع من قيمه سائدة خاضعة إلى التغير من بلد إلى آخر ومن عصر إلى آخر تبعاً لنوع الأيدولوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة، فإن هذه التعريفات أيضاً ليست جامدة وتتأثر بمحددات الزمان والمكان، وبالتالي فإن الموهوب أو المتفوق في مجتمع بدائي غير الموهوب والمتفوق في مجتمع متقدم تقنياً، أو صناعياً.
- التعريفات التربوية المركبة: ويقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة إلى الحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عده. وتتدرج أشهر التعريفات المقبولة عالمياً ضمن هذا الإطار.

الخصائص الانفعالية وسمات الشخصية والقدرات العقلية للأطفال الموهوبين

يتميز الأطفال الموهوبون بخصائص انفعالية وسمات شخصية وقدرات عقلية وإبداعية تميزهم عن الأطفال العاديين، وتشير كل من كلارك Clark وسيجو Seagoe إلى هذه الخصائص والسمات التي تتمثل بالآتي: السرعة في اكتساب وتذكر المعلومات، الفضول في البحث عن الحقائق، الاتجاه للمثابرة الفعلية، الاستمتاع في حل المشكلات، القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة، الاتجاه نحو الصدق والعدالة، السعي لتنظيم الأشياء والأشخاص، البراعة في مفردات اللغة، التوقعات العالية من الذات والآخرين، الإبداع الخلاق والحب لإيجاد طرق جديدة للعمل، التركيز الشديد والاهتمام بالنواحي المشوقة، الحساسية والتعاطف والرغبة في أن يكون مقبولا من الآخرين، الطاقة العالية والحذر، الاستقلالية وحب الانفراد في العمل والاتكال على الذات، التنوع في الاهتمامات والإمكانات وتعدد القدرات (الجندي، 2006).

ويتباين مدى التكيف الذي يظهره الطلبة الموهوبون كما هو متباين لدى الطلبة العاديين مع الأخذ بعين الاعتبار وجود عامل القدرات العقلية العالية ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين وأثر هذه في التكيف والتعامل مع التحديات الحياتية المختلفة (Winner, 1996).

للأطفال الموهوبين طريقتهم الفريدة في الإدراك، فهم أكثر قدرة على الإدراك المجرد، يحضرون التجارب المختلفة ويصلون إلى النتائج المتطورة في عمر مبكر. وهم غالبا منعزلون. ولكن الجمع بين الإدراك الفريد والعزلة يسبب فراغا عاطفيا لدى الأطفال الموهوبين، لأن النمو الانفعالي يتطور من خلال التفاعل مع الآخرين، وإلى حد ما فإن الميول المتعددة تعزز الشعور بالوحدة لأغلبية الأطفال الموهوبين، فتمنحهم الفرصة لتنمية مواهبهم، والتركيز على غاياتهم كما يشاؤون وكما يجب من أجل التفوق. وليس المقصود بذلك إهمالهم في عزلتهم، ولكن يجب إيجاد التوازن بين العزلة والحياة الاجتماعية لهم(Freedman, & Jensen, 1999).

ومن الخصائص التي يمتاز بها الطلبة الموهوبون سمة المثابرة في تحقيق الهدف ومعرفة الجديد، وهذا ربما يفسر بالدافعية العالية التي يمتلكها الطلبة الموهوبون في سعيهم لإشباع حاجاتهم المعرفية (Freedman, & Jensen, 1999) .

وأوردت سلفرمان (Silverman, 2004) خمس سمات يمكن أن تنتج صراعا داخليا وخارجيا لدى الأطفال الموهوبين وهي التفكير المتشعب والإثارة والحساسية والإدراك العميق والتضحية. وبالرغم من أن هذه الصفات قد تبدو متكاملة إلا أن سلوك الموهوبين يمكن أن يكون مختلفا بالاعتماد على عوامل نفسية وبيولوجية مثل العمر والجنس وتحمل الغموض ودرجة الانفتاح والانبساط والانطواء وضبط النفس.

وذكرت باناجيه (2007) أن الموهوبين يتمتعون بالقدرة القيادية وهي تظهر من خلال سلوكهم بحيث يلاحظ الموهوب مهارات وقدرات زملائه في الفصل، وكما يتفاعل بسهولة مع الآخرين، ويستطيع تفصيل الأفكار بوضوح، كما يستمع إلى الآخرين باهتمام، ولديه قدرة عالية على التنظيم والتخطيط، ولباقة شديدة في التعامل مع الآخرين، وقدرة جيدة على إصدار الأحكام، وقدرة جيدة وولع شديد لمساعدة الآخرين، وقدرة جيدة على إقامة علاقات اجتماعية، وتفاؤل دائم، وقدرة فائقة في استخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار، والتحلي بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وغالباً ما يكون حازماً في تحديد الأسباب والنتائج، بالإضافة إلى كونه مقنعاً لمن حوله، وصانع قرار ويتميز بقدرة عالية على التفاوض.

الأطفال الموهوبون في مرحلة ما قبل المدرسة

يتفق معظم العاملين في ميادين تربية الموهوبين أنه كلما كان تقديم الرعاية لمواهب الطلبة في سن أبكر كان ذلك أفضل، وبالتالي كلما كان التعرف على قدرات الطلبة ومواهبهم في سن أبكر كان ذلك أفضل (Sumutny,2000). وعلى الرغم من أنه في معظم المواقف يكلــف المعلــم أو المعلمة وأحياناً أولياء الأمور بترشيح الطلبة إلى برامج رعاية الموهوبين، إلاّ أنّ المــشكلة التــي تعترض هذا الإجراء هي ضعف قدرة المعلم أو ولي الأمر على ملاحظة السلوك الموهوب بــشكل موضوعي(Davis & Rimm,1998).

وأشارت الجمعية الأمريكية للموهوبين The Association of the Gifted (ATG) إلى أنه يجب أن تتضمن عملية التعرف على الموهوبين البحث عن مؤشرات الموهبة لدى الطلبة التــي تتطلب مساعدة المعلمين وأولياء الأمور على ملاحظة الخصائص السلوكية ذات الارتباط المتــواتر مع الاستعدادات العقلية العالية، لذا فقد أشارت مجموعة كبيرة من الدراسات العلمية إلى أن استخدام أدوات الملاحظة المستمرة التي يتطلب التعامل معها فترة زمنية طويلة نسبياً من أفضل الخيــارات الموصى بها في التعرف على الموهوبين في سن مبكرة (Sumutny, 2000).

وأكّدت دراسة سوثرن وفيرجــسن (Southern & Ferguson, 1996) أهميــة الكــشف المبكر عن الموهوبين، التي تكمن في إيضاح أشكال وأنماط من السلوك التي تظهر في المنــزل أو في رياض الأطفال، والتي تمثل مؤشراً ودليلاً على قدرات الطفل. ويعد الكشف المبكر ذا أهميــة أكبر للإناث وخاصة في الفئة العمرية (4–5) سنوات، ويرجع ذلك إلى فروق النمو العائــدة إلــى الجنس ولصالح الإناث في هذه المرحلة، خاصة ما يرتبط منها بالعلاقة مع الــزميلات، حتــى أن بعض الفتيات يضطررن إلى إخفاء قدراتهن من أجل أن يكن متقبلات من زميلاتهن، ولذلك فهــنّ عرضة إلى خطر تدني التحصيل.

وتؤكد سلفرمان silverman من وجهة نظر نمائية أن الخصائص المرتبطة بالموهبة تظهر في سن مبكرة، وأن العديد من القوائم السلوكية استخدمت بنجاح للتنبؤ والكشف عن الموهوبين. وتعد رياض الأطفال مكاناً حيوياً ومهماً للبدء بالاهتمام بالأطفال (Silverman, 2004).

وهناك ست فئات من الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة ذكرها كل من تتل وبيكر Tuttle & Becker كما ورد في جروان (2008) على النحو التالي:

1- الاكتساب المبكر للغة وتضم السلوكات الدالة عليها:

- يستخدم كلمات كثيرة.
- يركّب جملاً طويلة ومعقدة.
- يتكلم مبكراً وكثيراً. مع الملاحظة أن بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين يبدؤون الكلام في سن متأخرة، ولكن ما أن يتكلموا حتى يظهروا قدرة متميزة في اللغة.

2- المهارات الحركية وتضم السلوكات الدالة عليها:

- يمشي ويتسلق ويركض بصورة متوازنة في سن مبكرة.
- يستطيع التحكم بسهولة بأدوات صغيرة كالمقصات والأقلام ويستطيع نسخ الكلمات والصور ويتعامل مع الأدوات جيداً.

3- الخصائص العقلية وتضم السلوكات الدالة عليها:

- يقرأ الإشارات وحتى الكتب.

- يحل مسائل رياضية.
- يستخلص علاقات بين أفكار متباعدة.
- يتذكر الأحداث والحقائق.
- يهتم بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية.
- لديه قدرة على الانتباه لفترة أطول.
- يسال لماذا؟

4- الخصائص الاجتماعية وتضم السلوكات الدالة عليها:

- يشفق على الآخرين ويتعامل معهم.
- واثق بنفسه ومستقل.
- ينظم ويقود نشاطات جماعية.
- يبني علاقات جيدة مع الأطفال الأكبر سناً والراشدين.
- يحترم ويقدر أفكار الرفاق والمعلمين وآراءهم.
- يعترف بحقوق الآخرين.
- لا يحب تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة.

5- الخصائص الإبداعية:

- يتمتع بخيال قوي.
- يستمتع باللعب بالأفكار والكلمات.
- يظهر مستوى منظوراً من الحس بالدعابة اللفظية.
- يستخدم الأدوات والألعاب والألوان بطرق تخيلية.
- يعزف على آلة موسيقية.

6- خصائص أخرى:

- يمارس ألعاباً رياضية بشكل جيد.
- يغني.
- يجمع طوابع أو عملات أو بطاقات.
- غالباً ما يظهر قدرة متميزة في مجال ما.

ويشير كل من ديفس وريم (Davis & Rimm, 1998) إلى الأهمية البالغة للسنوات الأولى من عمر الطفل وآثارها الهائلة على النمو العقلي والقدرة المستقبلية للتعلم. وهذا يعني أن إيجاد الوسائل للكشف المبكر عن الموهوبين أمر مهم لإيجاد برامج تربوية لرعاية قدراتهم في سن مبكرة. إلا أن المشكلة الرئيسة تكمن في صعوبة إجراء الكشف عن هذه الفئة في هذه المرحلة.

وقد وجد كل من بيرنز و ماسون (Burns & Mason, 1990) حلاً لهذه المشكلة والتي تتضمن الآتي:

1- تقديم معلومات للأبوين ولمعلمات رياض الأطفال حول خصائص الموهوبين في هذه المرحلة والخدمات المتوافرة التي يمكن تقديمها لهم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال المقالات في الصحف والمجلات، أو المقابلات التلفزيونية أو التدريب خلال الخدمة لمعلمات رياض الأطفال.

2- السجلات النمائية: يمكن الاحتفاظ بالسجلات النمائية للطفل من قبل الأهل بحيث يمكن تسجيل وتوثيق المعلومات المرتبطة وتوثيقها في كافة نواحي النمو مثل النمو الجسدي واللغوي والحركي، حيث يقع على عاتق الوالدين تسجيل تاريخ السلوك، أو تسجيل عمر الطفل لدى أداء أشكال السلوك المختلفة، بحيث يكون بالإمكان استخدامها بجانب الملاحظات التي تفيدها المعلمة. وفي العموم يفوق الموهوب أقرانه في أداء كثير من أشكال السلوك التي يتم تحديدها في القوائم أو السجلات.

3- الاختبارات: لا يفضل غالبية المتخصصين في علم النفس التربوي استخدام الاختبارات إلا بعد بلوغ الطفل الرابعة، وحتى في هذه الحالة يؤكدون على أهمية الإفادة من البيانات النمائية الخاصة بالطفل، وتعد الاختبارات أكثر فاعلية واستخداماً في حالة وجود مشكلات لدى الطفل، أو للاستخدام الرسمي كما في القبول المبكر للمدرسة حيث يرجع إلى نتائج الاختبارات الرسمية المقننة.

الذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة

يظهر الذكاء الانفعالي في مرحلة مبكرة كما تتضح بعض أبعاد الذكاء الانفعالي في السنوات الأولى من عمر الطفل مثل قدرة الأطفال على التعرف على الحالة الانفعالية للآخرين، والتي تنمو لدى الطفل عندما يبلغ السنتين أو الثلاث سنوات حيث يستطيع الربط بين تعبيرات الوجه والحالة الانفعالية للفرد، والطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يتعرف على الشخص السعيد يليه الوجه الحزين ثم الوجه الغاضب (Gosselin & Simard, 1999).

وفي مرحلة ما قبل المدرسة يستطيع الطفل فهم انفعالاته، وهذا يساعده على توجيه سلوكه في المواقف الاجتماعية وأن يتحدث أيضاً عن انفعالاته. إن هذه المعرفة تمكنه من أن يتحكم بالطريقة التي يظهر بها انفعالاته، وأن يكون حساساً للكيفية التي يسلك بها الآخرون (كفافي، النيال، سالم، 2008).

كذلك يؤكد شيلدز (Shields, 1991) أن الأطفال الصغار لديهم القدرة على تحديد مشاعرهم ووصفها، حيث يمتلك طفل الروضة فهماً جيداً لانفعالاته، يساعده على توجيه سلوكه في المواقف الاجتماعية وأن يتحدث عن انفعالاته . وهذه الخبرة المبكرة تحدث في سياق الأسرة التي لها دور مؤثر في فهم الطفل لمشاعره وانفعالاته. فهم يتحدثون عن مشاعرهم وغالباً ما يستطيعون أن يميزوا مشاعر الآخرين مثل الخوف والغضب والسرور والحزن، ومع ذلك فإنهم لايزال لديهم

نقص في الفهم الكامل للانفعالات الموجهة إلى الذات Self- directed emotions مثـل الفخـر والخجل، إلا أنها تكتمل مع تقدم أعمارهم حسب ما أشارت دراسة هارتر (Harter, 1990).

أما التعاطف وهو أحد مكونات الذكاء الانفعالي فيعرّف على أنه فهـم الحالـة الانفعاليـة للآخرين، فالطفل عندما يرى شخصاً حزيناً يحزن لحزنه، وفي هذه الحالة تعتبر خبرة تعاطفية لدى ذلك الطفل (Eisnberg, 2001). ويشير كل من مايري وهلكاما(Myyry & Helkama, 2001) إلى أن التعاطف يبدأ في مرحلة الرضاعة حينما يصرخ الطفل صراخ الأطفال الآخرين، ثم يكـوّن التعاطف في عمر السنتين أو الثلاث سنوات عندما يستطيع الطفل أن يميز ذاته عن الآخرين.

وفي دراسة جولمان Goleman ومن خلال ملاحظاته للطفلين الأخوين لين (5 سـنوات)، وجاي (5.2 سنوات) في مواقف اللعب والغضب والبكاء نتيجة تنازع اللعبة، وجد جولمـان فـي تحليله لتلك الحالة أن علامات التعاطف ظهرت لدى الأطفال مع بلوغ سن العامين، حيـث وجـد جولمان أن تعاطف جاي مع أخيه الأكبر لين هو الذي دفعه إلى محاولة التخفيف عن أخيه الطفـل بكل ، وهذا ما يتطلبه التعامل مع عواطف شخص آخر، وعلى هـذا الأسـاس تنمـو المهـارات الانفعالية وتنضج. وغياب التعاطف لدى الأطفال ربما يسبب لهم الكثير من المشكلات لدى أقرانهم، حيث يكثر الصراخ في المدارس (Kehret, 2001).

وأوردت كل من الأعسر و كفافي (2000) إلى أن الذكاء الانفعالي يظهـر فـي مرحلـة الطفولة المبكرة، فعلى سبيل المثال أثناء جري الأطفال في فناء المدرسة، إذا وقع احدهم وأصـيب وأخذ في البكاء استمر باقي الأطفال في الجري، إلا أن أحدهم يتوقف وينتبه إلى الطفل الذي وقـع فيربت عليه ويواسيه، ويخفف عنه ويحزن لحزنه، ويحاول التخفيف عنه ويظهر ذلك مـن خـلال تعبيرات وجهه وكلماته.

ويشير مبيضين (2003) إلى أن الذكاء الانفعالي قد يولد مع الطفل ومعه إمكانات عالية منه، إلا أنه ربما يقع ضحية الإهمال، والإساءة الانفعالية من معاملة الذين حوله، الأمر الذي يضعف ما لديه من إمكانات. وأنه من المهم عندما نعرف الذكاء الانفعالي أن نذكر بعض صفات الإنسان الذكي انفعالياً بأنه يمتلك الكثير من المفردات الانفعالية، ويعرف أيضاً الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في تسمية الانفعالات، ويستطيع كذلك أن يستعمل هذه المفردات في التعامل مع انفعالاته وانفعالات الآخرين. ويذكر أيضاً أنه من المهم أن نفرق بين الذكاء الانفعالي والمعلومات الانفعالية التي يمكن أن تلقن وتعلم.

وقد يبدأ الطفل حياته بقابلية عالية للذكاء الانفعالي إلا أنه يتلقى دروساً انفعالية في العادات غير الصحيحة نتيجة العيش في جو أسري عدواني مهمل، أو مسيء للطفل انفعالياً، فيصبح هذا الطفل من أصحاب الذكاء الانفعالي المنخفض.

كذلك أكد شابيرو (2005) في حديثه عن طبيعة التواصل الانفعالي للطفل الذي لم يتم عنده نمو مهارات الكلام بأنه سوف يعاني من صعوبة في التعبير عن انفعالاته بالكلمات، وقد ينفس عن ذلك عن طريق نوبات الغضب، ويمتلك الطفل قدراً ضرورياً من اللغة، ولذا تكون لديه القدرة على استخدام الكلمات. وأضاف أيضاً أن استعداد الأطفال لتطوير وفهم المشاعر والتواصل معها، وكذا مقدرتهم على القيام بذلك، يعدان أمرين مختلفين، فبالرغم من أن قدرتهم على التحدث عن عواطفهم يتم تخزينها داخل عقولهم (في صورة إعداد مسبق للنمو) إلا أن مقدرتهم الفعلية على استخدام هذه القدرة يرجع بصورة كبيرة إلى الثقافة التي نشؤوا عليها، وخاصة الأسلوب الذي يتفاعل به الأبوان مع أطفالهم، وكذلك الأسلوب الذي يتفاعل من خلاله الأطفال مع بعضهم بعضا.

إن أطفال مرحلة الطفولة المبكرة يصابون بالإحباط بسهولة وعندما يبلغ الأطفال(3 سنوات) يكون قد نما لديهم بعض التسامح تجاه الإحباط فيمكنهم الانتظار إلى فترة قصيرة ، وأيضاً في هذه

المرحلة يبدأ الأطفال في التحكم بأنفسهم وبحلول الوقت الذي يلحق فيه الأطفال برياض الأطفـال، يكونون قادرين على تسمية نوعية كبيرة من المشاعر والتعبير عنها. فمثلاً يمكنهم وصف حزنهم، وغضبهم أو مشاعر سعادتهم، كما يمكنهم وصف المواقف التي تتسبب في مـشاعر معينـة لـدى الآخرين ، وهؤلاء الأطفال يصبحون أكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم العدوانية ويمكنهم – مع الإرشاد – أن يتعلموا التفكير في حلول لإحباطاتهم التي يواجهونها مع الأطفال الآخرين باسـتخدام الكلمات بدلاً من الضرب (برور، 2005).

وأشار سكوتز Schuts أن الحنان أو الشفقة ينموان من خلال مفهوم الأطفال لذواتهم وذلك نتيجة إدراكهم بأنفسهم أنهم ذوو علاقات اجتماعية ناجحة ومحل تقدير عند غيرهم من الأطفال مما يعزز لغة التعاطف عندهم في المواقف الاجتماعية (كفافي، النيال، سالم، 2008).

الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين

إن إهمال المظاهر الانفعالية للموهبة كما تشير سلفرمان silverman يعزى سـببه إلـى النظرة الأوروبية التقليدية إلى الانفعال والمعرفة كظاهرة منفصلة ومختلفة، وفقط حديثاً أصبح هناك وعي تام للرابطة بينهما وتأثيرهما المباشر على الأفراد ذوي الذكاء العالي(سلفرمان، 2005).

ومن علماء النفس والتربويين الذين ركزوا على الموهبة والجانب الانفعالي لدى الموهوبين روبير Roeper من خلال تعريفها للموهبة بأنها وعي كبير وحساسية كبيرة وقدرة عظيمة علـى فهم الإدراك المحول إلى خبرات عاطفية وفكرية. وسلفرمان (Sillverman, 1993) التي عرفت الموهبة المركزة على الخبرة الداخلية للموهوبين بأنها عبارة عن ذلك التطور الذي من خلاله تمتزج قدراتهم المعرفية المتقدمة مع قدراتهم العديدة المرتفعة لتطوير تجاربهم الداخليـة والـوعي الـذي

يختلف بشكل نوعي عن العاديين. وجاء أيضاً دابروسكي Dabrowski من خلال نظرية الاستثارة الزائدة حيث افترض وجود خمسة مظاهر أو استثارات عالية لدى الموهوبين وهـي (نفسحكرية، وحسية، وتخيلية، وعقلية، وانفعالية)، وتعريف هذه النظرية بأن الاستثارة الزائدة هي وفرة من الطاقة الجسمية والحسية والإبداعية والعقلية والطاقة الانفعالية، وأشار دابروسكي Dabrowski إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة الاستثارة الزائدة خاصة التخيلية والعقلية والانفعالية والنمو الانفعالي لدى الموهوبين من خلال دراسته للموهوبين الأطفال منهم والراشدين، حيث وجد أن كل واحد منهم أظهر أشكالاً كبيرة من الاستثارة، حيث إن الأطفال الذين لديهم موهبة وطاقة زائدة هم فاعلون ونشيطون بشكل مستمر وهم مستمرون في ذلك. وتوصل في دراسته إلى أنه عندما تفوق الجوانب الانفعالية والخيالية والعقلية الجانب الحسي والجانب النفسحركي في القوة فإن هناك نمواً كبيراً للقدرات للوصول إلى مستويات عالية من تطوير الشخصية وهذا النمط هو الذي وجده في دراسة الراشدين الموهوبين (سلفرمان، 2005).

ومن التربويين أيضا الذين ركزوا على عظم أهمية الجانب الانفعالي عند الموهوبين هولنجورث Hollingworth، حيث أشارت أن لديهم حاجات انفعالية واجتماعية وحاولت إيجاد بيئات تربوية كهدف أولي لتربية النمو الانفعالي، لوعيها التام بالمشكلات الاجتماعية التكيفية عند الموهوبين لتسهم هولنجورث في الدفاع عن حقوق الموهوبين وأهمية التربية الانفعالية، كما أوجدت نموذجاً بارزاً للنمو المعرفي والانفعالي مع المنهاج العادي. مما أسهم كما أشارت الدراسات بتأثيره العميق والطويل على الطلاب الموهوبين. وأكّدت كذلك وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والانفعالي للطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو الانفعالي. كذلك أوردت بعبارة بليغة وصفاً لحال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها: "أكتاف صغيرة تحمل

أدمغة كبيرة"، وقولها: "أن تجمع بين عقل راشد وانفعالات طفل في جسم طفولي معنـــاه مواجهـــة صعوبات معينة (Austin & Draper, 1981).

وأشار هاشم (2003) أن الذكاء الانفعالي يرتبط بصورة دالة بالذكاء التقليدي، إلاّ أن هـــذه العلاقة بسيطة أو متوسطة وليست قوية حيث أنه شكل من أشكال الذكاء وليس بدلاً عنه، كما أنـــه ينمو بزيادة العمر ولا يتوقف عند مرحلة معينة.

ويرى ودارد و روبين (Woodard & Robyn, 2000) أنه يساعد على رفـــع مـــستوى البديهة والإدراك والدخول في المناقشات المعقدة مع الآخرين، والدافعية الذاتية والابتكارية.

ويرى Messick's ميسك أن الأساليب المعرفية تتداخل مع البناءات الانفعالية، والمزاجية والدافعية كجزء من الشخصية الكلية، وأن هناك تفاعلاً موصولاً بين التنظيم المعرفـــي والتنظـــيم الانفعالي أو الجوانب الانفعالية للشخصية ، ولقد تبين أن الجوانب المعرفية يمكن أن تتأثر بالجوانب الانفعالية بوجه عام، وبخصائص المفحوص التي تظهر على شكل أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص (محمود، 2006) . ومن أحد أبعاد الذكاء الانفعالي الدافعية حيـــث أشـــارت روبير (Roeper, 2005) إلى أن الدافعية هي الانفعالات وليس الإدراك فهم يتميزون بقوة الدافعية لفيض عواطفهم.

وأوردت سلفرمان (Silverman, 1993) أن هذا المنهاج شيء مهم لنجاح حياة الموهوبين في حياتهم مع عدم إغفال التفاعل الاجتماعي والوعي والحساسية نحو الآخرين كعناصر لا يمكـــن فصلها عن تحقيق الذات والنجاح.

وركّز مانستر و بوولِ Manaster & Powell على الجانب الانفعالي للموهوبين من خلال النمو المتباين dissonance ويعني نقصاً في نسب نموهم وعدم اتساق تطورهم الجسدي والانفعالي حيث يخلق لديهم توتراً داخلياً كبيراً بارتفاع القدرة العقلية عندهم، كما ينتج أيـــضاً عنـــد الطفـــل

الموهوب وعي غير عادي واستجابات انفعالية وخبرات حياتية خلال مراحل حياته (Manaster & Powell, 1988).

وأيّد مورلوك (Morelock, 1992) أهمية الجانب الانفعالي عند الموهوبين وأنهم معرضون إلى التجريح الانفعالي مقتبساً ذلك من هولنجوورث خاصة بين أعمار (4–9 سنوات) وأوضح هذه الظاهرة من خلال دراسته التي أجراها لطفلة موهوبة بشكل عال، عمرها (4) سنوات، كانت تعاني من مشاكل عاطفية شديدة خلال فترة نمو معرفي سريع.

وأشارت سوورد (Sward, 2003) أن الموهوبين يتمتعون بحساسية وعمق واضح في الجانب الانفعالي بحيث يعبرون عنها بطرق مختلفة مثل تعاطفهم مع الآخرين وتمتعهم بذاكرة انفعالية قوية وهذه الانفعالات تزداد عمقاً كلما كان تفكيرهم أكثر تعقيداً.

وتشير دراسات كثيرة حول الجانب الانفعالي للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى أنهم في المحصلة (أو كمجموعة) يظهرون مستوى جيداً من التكيف الانفعالي، ويتمتعون بعلاقات جيدة مع رفاقهم (Austin & Draper, 1981). ولكن بعض الدراسات تشير إلى إمكانية وجود بعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية المرافقة للموهبة وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع (Janos & Robinson, 1985). ويحدد بعض الباحثين عدداً من خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين التي يمكن أن تعرضهم إلى المجازفة أو توقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص تذكر: الحساسية الزائدة ، قوة الانفعالات وردود الفعل، والكمالية، والشعور بالاختلاف والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والانفعالية (Freeman, 1983; Kitano, 1990; Whitmore,1980).

ويتصف الموهوبون بالحساسية المرهفة وإمكانية إثارتهم انفعالياً بسهولة، فبسبب طـاقتهم العالية جداً مثلاً يميل هؤلاء الأطفال إلى التحدث بسرعة؛ وبشكل قسري؛ وربما تحولوا إلى الهوس الشديد في العمل، كما أنّ خيالهم ينزع للنشاط والحيوية، وتجاربهم الحسية غالباً ما تكـون أكثـر حيوية؛ أما ردود أفعالهم الانفعالية فيغمرها الفرح إلى حد كبير، وكذلك هم أكثـر خوفـاً وكآبـة؛ إضافة إلى ذلك فإنهم يتمسكون بقيم ثابتة، واهتمامـات قويـة فـي مفـاهيم الخطـأ والـصواب (Piechowski, 1991).

وبسبب المعايير العالية التي يضعونها لأنفسهم فهم يعانون من مشاعر الهم والاكتئاب نتيجة الحساسية الزائدة تجاه قضايا المجتمع، والشعور بالمسؤولية الأخلاقيـة نحـو الآخـرين (شـقير، 2002).

والأطفال الموهوبون ميالون إلى أن يكونوا سعداء، ويتقبلون الآخرين بشكل جيد، وأغلبهم قادة في علاقاتهم داخل المدرسة ، مستقرون عاطفيا وأقل ميلا إلى العصبية والتشويش الذهني من مستوى الأطفال العاديين، ولديهم اهتمامات واسعة ومتنوعة وإدراك إيجابي لأنفسهم (Goleman, 1995)

كما أن هناك فجوة بين نمو الموهوب عقلياً وانفعالياً، وبـسبب تفـوق قدراتـه العقليـة، وحساسيته المفرطة، يصبح لديه عالم داخلي خاص وفريد، ويبدأ بإثارة أسئلة عن أسـرار الكـون والذات الإلهية وأمور مجردة (Keirouzr, 1990). إلا أن معظم الدراسات تتفق على أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار انفعالي وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من الأطفال العاديين (Hallahan & Kauffman, 1991).

وفي مقالة قدمتها مون (Moon, 2003) بعنوان (Personal Talent) بيّنت فيها أن الطفل المتفوق لديه قدرة استثنائية لاختيار أو تحقيق أهداف الحياة الصعبة التي تناسب أو تلائم اهتماماته

وقدرته وقيمه، ويتميز الطفل المتفوق بالعوامل النفسية المرتبطة بالذكاء الانفعالي والدوافع والتصرف بحكمة. وتضيف مون أن وجود معدل ذكاء مرتفع عند الأطفال لا يعني بالضرورة أنهم لا يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي، فالأطفال الموهوبون الذين لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الانفعالي معرضون للمشاكل الاجتماعية والانفعالية مما يزيد الإحباط لديهم وينخفض تقديرهم لذواتهم ويشعرون بالرفض من أقرانهم، مما يؤدي إلى أن تصبح حياتهم أكثر صعوبة لهم سواء في المنزل أو في المدرسة .

وتوصل ماير (Mayer, 2001) إلى نتيجة مختلفة في دراسته عن الذكاء الانفعالي والموهبة الانفعالية ، حيث وجد أن الذكاء الانفعالي يرتبط بسوء التوافق ، وقد فسر ذلك بأن الفرد الذكي انفعالياً صادق مع نفسه في إدراك وتفسير انفعالاته وانفعالات الآخرين ، ومتسق مع المثاليات العالمية ، كما أنه متسق مع الفكرة المثالية بأن لكل فرد اعتباره، وهي تستند إلى التعاطف والإحساس بالعدل ، وأن هذه الأشياء تكون ضد اهتمامات الآخرين الشخصية ومن ثم تؤدي بالفرد إلى سوء التوافق .

وأشارت سلفرمان أن الحساسية والتعاطف هما سمتان ملازمتان للأطفال الموهوبين فعندما تمتزجان مع قدراتهم وميولهم العقلية فإنها تضفي على شخصياتهم الشعور بالمسؤولية والالتزام الأخلاقي مما يجعلهم يفوقون أقرانهم بالجانب الانفعالي لتصفهم بالموهبة الانفعالية لقدرتهم على فهم جميع المواقف والأحداث الحاصلة بالعالم فهم يهتمون ويشعون بمشاعر الآخرين وحاجاتهم مما يجعلهم دائمي البحث عن حلول في إنقاذ العالم (سلفرمان، 2005).

وتشير كلارك (Clark, 1992) إلى خصائص الموهوبين في الجانب الانفعالي بالاتجاه إلى المثابرة الفعلية، الاستمتاع في حل المشكلات، الاتجاه نحو الصدق والعدالة، التوقعات العالية من

الذات والآخرين، الحساسية والتعاطف، والرغبة في أن يكون مقبولا من الآخرين، الطاقة العالية والحذر، والاستقلالية، والاتكال على الذات.

ويتمتع الأطفال الموهوبون بمستويات عالية من الطاقة تظهر من خلال لعبهم وأعمـــالهم، ولديهم نوع من الدافع الداخلي يدفعهم نحو الإنجازات العالية، وتتميز هـــذه الطاقـــة بأنهـــا فاعلـــة ومركزة، ولاستثمار هذه الطاقة لابد من توجيه هؤلاء الموهوبين نحو إنتاجية إبداعية مـــن خـــلال التشجيع على المثابرة في العمل نحو الأهداف القريبة والبعيدة، وهذه الدوافع تعتمد بدرجة كبيـــرة على شخصية الأفراد وظروفهم الاجتماعية، والذين لا تتوافر لهم البيئة الداعمة لمواهبهم يجـــدون صعوبة في تحقيق أهدافهم وذلك بسبب عدم توافر البيئة الداعمة، وبالتالي فإن كثيراً من المواهـــب تهمل أو تعاقب في بعض المجتمعات ولا تتم تنميتها، مما يؤثر على الفرد وعلى تكيفـــه النفـــسي والاجتماعي فتكون دافعيته العالية مصدر حزن من الضغط عليه (Silverman,1993) .

وقد لاحظ كل من بيوكوسكي وشتيكي بأن الأطفال الموهوبين يتمتعون بالدافعية العالية على المستوى النفسي والجسدي مما يجعلهم نشيطين جداً وتظهر هذه الدلالات من خلال عدد ساعات نومهم في مرحلة طفولتهم بحيث تكون أقل من 6 ساعات يومياً بالنسبة لـــ12 ساعة وهي المعدل الطبيعي لعدد ساعات نوم الأطفال العاديين (سلفرمان، 2005).

الـــتكـــيف الاجتمـــــاعي

مفهومه ومظاهره عند أطفال الروضة

مفهوم التكيف

يعتبر التكيف مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، وهو عملية ديناميكية مستمرة بين الفــرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، يهدف فيها الفرد إلى تعديل سلوكه أو بيئته الاجتماعية، فينعكس ذلك على شعوره بقيمة ذاته، ويمكنّه من إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ويتوافق مع العالم المحيط به. ويظهر التكيف في حياتنا في مناسبات عديدة وميادين مختلفة، فهناك تكيف الفرد مــع البيئــة الاجتماعية، وتكيف المدرس مع صفه وطلابه، وتكيف الطالب مع مدرسته، ويعد علم الأحياء أول العلوم التي استخدمت علم التكيف على نحو ما حددته نظرية (تشارلز داروين)، إذ يعد المصطلح الأساس الذي قامت عليه نظريته.

ولقد عرفت الناصر التكيف بأنه مجموعة من الاستجابات وردود الفعل التي يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينه النفسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، بحيث يشبع حاجاته ويلبي متطلبات بيئته الاجتماعية والطبيعية (الناصر، 2006).

التكيف الاجتماعي

تُعْرف عملية التكيف الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي باســم عمليــة التطبيــع الاجتماعي، ويتم هذا التطبيع ضمن العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء أكانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أم المدرسة أم الأصــدقاء، أم المجتمــع عامــة. والتطبيــع الاجتماعي الذي يحدث في هذه الناحية، ذو طبيعة تكوينية، لأن الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد

يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع، من اكتساب اللغة وتشرب العـادات والتقاليـد السائدة، وتقبل لبعض المعتقدات ولنواحي الاهتمام التي يؤكدها مجتمعه. وهذا يوضح العلاقة الوثيقة بين الفرد وبيئته، وأن التكيف الذاتي والتكيف الاجتماعي شرطان أساسيان للصحة النفسية ولا يأتي ذلك التكيف إلا إذا سلك الإنسان السبل المشروعة التي تجعله راضياً عن نفسه بعيداً عن مراجعـة العقل وتأنيب الضمير، كما تجعل مجتمعه راضياً عنه سعيداً به (الهابط، 2003).

ويرى وولمان (Wolman) أن التكيف الاجتماعي (Social adjustment) هـو جملـة التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشـباع الحاجـات الاجتماعيـة، ولمواجهـة متطلبات المجتمع، إلى جانب إقامـة علاقـات منـسجمة مـع البيئـة (Liew, Eisenberg & Pidada,2004).

وهكذا فأن التكيف الاجتماعي يتضمن مجموعة من المهارات السلوكية الاجتماعيـة التـي تساعد الطفل على تحقيق الكفاية الاجتماعية التي يحتاج إليها لتعزيز شعور الانتماء نحو مجتمعـه الذي يعيش فيه. ويذكر براون، وكوفل، وأبرامـوفتش (Brown, Covell, & Abramovitch, 1991) أن المهارات الاجتماعية والمعرفية عند أطفال الروضة تنموان بشكل موازٍ مع نمو قدراتهم الحركية المتزايدة فيتبنّون تجنب المواقف التي تؤدي إلى الانفعالات السلبية ويتبنّون البحـث عـن المواقف المرتبطة بالانفعالات الإيجابية إلا أنهم يتحكمون بانفعالاتهم موقفياً وسـلوكياً أكثـر منـه معرفياً، حيث يؤكد راثجن (Rathjen, 1984) أن الطفل إذا لم يتمتع بالمهارات الاجتماعية اللازمة وواجه صعوبة في تفسير ردود أفعاله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية فإنه سيكون في وضـع خطير. وإذا استطاع الطفل أن ينمي ويطور مهاراته الاجتماعية مع المحيطين شـريطة أن تكـون علاقته مع ذاته إيجابية، فإن ذلك سيفتح مجالاً له أن يثبت قدراته الاجتماعية والشخصية في مواقف

حياته وإيجاد الفرص المناسبة التي تحقق له الصحة النفسية (Leffert, Benson, & Roehlkepartain, 1997).

ويعد السلوك الاجتماعي الإيجابي مهارة تحقق التكيف الاجتماعي السوي، وأشار إيزنبرغ (Eisenberg, 2001) أن التعاطف يعد من الأسس الهامة للسلوك الاجتماعي الإيجابي. وأضاف بي (Bee, 1995) أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يساعد الطفل على تحقيق تفاعل ناجح مع الأقران، ويرتبط بقدرات الطفل على توقع ردود أفعال الآخرين.

ويعتقد منظرو التعلم الاجتماعي أن دور الرفاق له تأثير قوي على تنشئة الطفل، حيث ناقش بياجيه Piaget وفيجوتسكي Vegotesky الطرق التي عن طريقها تفسر الصلات بين الأقران. فمعارف الطفل يمكن أن تفسر السلوك الاجتماعي. فقد كان بياجيه مقتنعاً بأن التفاعلات مع الأقران تجعل الطفل يضع في اعتباره وجهات نظر الآخرين، ومن هنا تتسع قدرته في أخذ منظور الآخر في الاعتبار، ويقل بالتالي تمركز الطفل حول ذاته. ويعتقد فيجوتسكي أن نتيجة خبرات التفاعل مع الأقران تجعل الطفل يستدخل طرق جديدة في التفكير والتفاعل الاجتماعي، ثم ينتهي به الأمر لأن يكون أكثر استقلالية وكفاءة في التفكير. وعلى الرغم من أن الأقران متساوون في بعض الوظائف بحكم الاشتراك أو التقارب في العمر، إلا أنهم لا يكونون متساوين في كل القدرات والكفاءات والمهارات. ولذلك فإن الخبرات مع الأقران توفر للطفل فرصاً ثمينة لتنمية مهارات جديدة كالمهارات الاجتماعية والفهم الاجتماعي ومهارات التعبير اللفظي وغير اللفظي عن الانفعالات ومهارة التحكم فيها وفي التعبير عنها (كفافي، النيال، سالم، 2008).

مظاهر التكيف الاجتماعي عند طفل الروضة:

أجرت العناني (2005) دراسة أوردت فيها مظاهر التكيف الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة والتي تتضمن الآتي:

1- الاستقلال والمبادرة والإيثار والانتماء والصداقة، والحب وغير ذلك من السلوكات المشابهة التي تساعد الطفل على الشعور بالذات وبالآخرين. ومن الضروري تنمية هذه النواحي لدى الطفل لأهميتها في سوائه النفسي والاجتماعي.

2- اللعب مع الرفاق: إن طفل ما قبل المدرسة يتعلم من أقرانه الأطفال الذين هم في سنه، كما يميل إلى تقليد سلوكهم إذا عزز الكبار هذا السلوك.

3- الغيرة والمنافسة: والغيرة هي مركب من انفعالات الغضب والكراهية والحزن، والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر الطفل بالتهديد، وعندما يفقد الحنان والدفء العاطفي أما المنافسة فهي الشعور بالغضب نتيجة الإحباط الذي يعانيه الطفل في حالة حاجته إلى أن يكون عمله وأداؤه أحسن من غيره.

4- العدوان وهو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسيا على شكل إهانة أو خفض قيمة وقد يكون جسميا.

اللعب مع الرفاق عند طفل الروضة

ويعد اللعب النشاط الرئيس في رعاية الطفل في مرحلة الروضة لدوره الكبير في تنمية وتطوير جوانب النمو المعرفي والانفعالي والشخصي والاجتماعي لذا فإننا نجد بيئة الروضة معنية بتوفير عناصر اللعب التي تتناسب مع أطفال الروضة سواء على هيئة الصفوف ومساحتها والألعاب وساحات اللعب، كون اللعب من النشاطات المنهجية والرئيسة لبرنامج تعليم الطفل في الروضة.

ولعب الطفل مع رفاقه في الروضة يسهم بدور كبير في نمو مهاراته الاجتماعية، وأشار كفافي (1997) أن الطفل نفسه يلعب دوراً نشطاً في علاقاته مع رفاقه على مستويين وهما:

المستوى الأول: مستوى الصفات الجسمية التي يتمتع بها الطفل لها تأثير كبير على علاقاته مع رفاقه فكلما تمتع الطفل بالجاذبية الجسمية والمهارة الحركية والتميز بصفات بدنية معينة تكون مرغوبة عند رفاقه في الروضة كلما كان أكثر قبولاً منهم مما يعزز تحقيق التفاعل الاجتماعي السوي مع الأقران.

المستوى الثاني: مستوى المهارات الاجتماعية والانفعالية التي يتمتع بها الطفل، فكلما تمتع الطفل بهذه المهارات اتسمت علاقته مع الأقران بالإيجابية والود وتحقيق التكيف الاجتماعي السوي. وعلى كلا المستويين فإن ما يترتب من تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي عند طفل الروضة هو بناء تصوّر ومفهوم إيجابي عن نفسه.

وأشارت نتائج الدراسات أن لعب طفل الروضة مع أقرانه يساعده أن يكيف سلوكه الاجتماعي للمواقف الاجتماعية المختلفة من خلال قدرته على اختيار رفيقه في اللعب ونوع اللعبة التي يشتركون في فيها، مما يجعل اللعب في النهاية من أهم السبل التي تنمي المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة (كفافي، النيال، سالم، 2008)

دور لعب أطفال الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي

أشار ليفرانكوس (Lefrancois, 2001) إلى أن للعب وظائف ومهاماً تتضمن:

أ- اللعب وسيلة الطفل للتعبير عن ذاته، حيث يعبر عن انفعالاته (الغضب والفرح..الخ) من خلال لعبه بالأشياء، ويعد اللعب كذلك وسيلة لتفريغ الشحنات الانفعالية فيخفض من التوتر والقلق الذي قد يكون موجوداً أثناء لعبه، ومن جانب آخر يكشف حدود قدراته من جوانب القوة والضعف.

ب- اللعب وسيلة لنمو شخصية الطفل، بحيث ينمي عنده الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية، وعندما تأتي فرصة الطفل في اختيار اللعبة التي يريدها في الوقت الذي يريد صديقه اختيارها ، يسهم بشكل كبير في تشكيل ونمو مفهوم ذات إيجابي عنده.

ج- اللعب وسيلة لتنمية الاستعدادات، بحيث يسهم بشكل كبير في الكشف عن استعدادات الطفل، ومستوى هذه الاستعدادات بالنسبة لأقرانه.

ء- اللعب وسيلة لتنمية الذكاء الانفعالي، حسب تقسيم جولمان Goleman لأبعاد الذكاء الانفعالي فإن اللعب يسهم بدور واضح في تنمية هذه الأبعاد على النحو التالي:

1- الوعي بالذات: فالألعاب تجعل الطفل يفهم قدراته وإمكاناته، وما القدرات التي يتفوق فيها وما التي تكون متوسطة أو أقل بالنسبة للآخرين، ويقارن ما يملكه من إمكانات مع ما يملكه الآخرون من أقرانه، وكلما اتضح ما يميزه عن غيره زاد وعيه بذاته.

2- إدارة الانفعالات: من خلال اللعب يتعرف الطفل على انفعالاته ويتبناها جيدا، وبالمقابل يتعرف على انفعالات الآخرين ويحسن قراءتها، ومن خلال هذا التعرف الذي يصل إليه الطفل فإنه يتشكل ما يسمونه " بالروح الرياضية" أي قدرة الطفل على إدارة انفعالاته أثناء اللعب مع رفاقه.

3- الدافعية: وهي أحد المكونات الهامة لأنها تهيئ الطفل إلى عدم الانصياع إلى الانفعالات الهائجة، وألا يكون عبداً للهوى بحيث يستخدمها استخداماً رشيداً، لتكون أداة اتصال جيده بينه وبين

الآخرين. والألعاب تعلم الطفل كيف يرفع مستوى دافعيته حتى يرفع مستوى أدائه أو حتى يفوز باللعب، وهي تعلمه كيف يتحكم في انفعالاته السارة أو المحزنة، وكيف يؤجل إشباعه وينكر ذاته.

4- التعاطف: خبرة اللعب تعلم الطفل أن يضع نفسه مكان الآخرين ليتفهّمهم أثناء تعامله معهم في مواقف اللعب لأنه يتعلم معهم في جو مناسب أو نشاط يهدف إلى الترويح والاستمتاع حتى لو كانت مباراة فيها الفائز وفيها المهزوم.

5- المهارات الاجتماعية: وهي تتصل بقدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية إنسانية مع الآخرين والحفاظ عليها وتنميتها، وهي من أهداف اللعب ووظائفه.

التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين

هناك اهتمام تاريخي طويل بأثر الموهبة على الصحة النفسية عند الطفل الموهوب، حيث ظهرت دراسات دامت أكثر من خمسين عاماً كانت من نتائجها وجهات نظر متعارضة تمثلت على شكل نظريّتين. الأولى هي أن الأطفال الموهوبين عموماً أفضل من أقرانهم العاديين في تكيفهم الاجتماعي؛ وأن الموهبة تحمي الأطفال الموهوبين من سوء التكيف الاجتماعي. وأثبتت هذه النظرية العلمية بأن الموهوبين قادرون على فهم ذواتهم والآخرين بسبب قدراتهم المعرفية، وبالتالي سيكونون قادرين على أن يتعاملوا مع الضغوط والصراعات أثناء تفاعلهم الاجتماعي(1991 .(Niehart,

وذكر أيضاً كل من الطواب، والمنسي (1991) أن سبب نجاح الموهوبين في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ناجم عن فهمهم لانفعالاتهم وقدرتهم على وإدراكها وتمييز انفعالاتهم، وانفعالات الآخرين.

وتشير نيهارت (Niehart, 1999) إلى وجهة النظر الثانية وهي أن الأطفال الموهوبين هم أكثر عرضة إلى الخطر من أجل تسوية المشاكل مع أقرانهم العاديين، وأن الموهبة تزيد من تعرض الطفل إلى صعوبات في التكيف الاجتماعي. وأن أنصار هذا الرأي يعتقدون أن الأطفال الموهوبين هم أكثر عرضة إلى المشاكل الانفعالية والاجتماعية ، ولا سيما خلال مرحلة المراهقة والرشد. ويشير هذا التوجه إلى أن الموهوبين أكثر حساسية للصراعات الشخصية مما ينتج عنه العزلة والتوتر أكثر من أقرانهم العاديين.

وتقول روسن (Rosen, 1998) إن الطفل الموهوب يعاني أحيانا من الانطواء الذاتي بسبب شعوره بالاختلاف عن أقرانه من الأطفال العاديين مما يدفعه إلى أن يفضل التفاعل مع الأفراد الأكبر منه سناً. وتؤكد بانبردج (Bainbridge, 2008) أهمية النظر إلى النضج الاجتماعي والانفعالي الكافي قبل إلحاق الطفل الموهوب بالمدرسة، وهذا يقع على عاتق الوالدين والمدرسة. ومن الممكن أن يكون لدى الأطفال الموهوبين النضج الانفعالي والاجتماعي الكافي لبدء دخول المدرسة مبكراً حيث يفضلون أن يكون أطفال صفهم أكبر منهم سناً للتمكن من التكيف والتفاعل معهم مما يسهم في تقليل عدد المشاكل السلوكية إذا ما تفاعلوا معهم.

ويعد التكيف الاجتماعي من الأمور الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تربية الموهوبين خاصة في مرحلة الروضة أو ما قبل المدرسة، حيث أكد رودل Roedell أن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة والروضة يصنّفون ذواتهم عند أول تواصل اجتماعي، وإذا كانت هناك فجوة كبيرة بين مستوى نموهم ومستوى نمو رفاقهم في اللعب فإنهم سيعانون من مشاكل في التكيف الاجتماعي(Roedell, 1989).

وتؤكد سلفرمان Silverman أن من أهم المظاهر الدالة على تطور النمو الاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة أن يكسبوا محبة الآخرين دون أن يكون ذلك على حساب تقديرهم لأنفسهم وهذه الظاهرة تبنى وفق المراحل الآتية:

1- الوعي بالذات.

2- أن يجد الطفل الموهوب أشخاصاً لطفاء.

3- أن يتفهّم الطفل الموهوب أقرانه ويتقبلهم.

4- أن يتقبل الطفل الموهوب ذاته.

5- أن يدرك الفروق الموجودة بينه بين أقرانه.

6- أن يتفهّم الأقران الطفل الموهوب ويتقبلوه (Silverman, 2001).

وأشارت سلفرمان أيضاَ أن هناك ثلاثة مفاتيح تدل على تطور النمو الاجتماعي عند الأطفال الموهوبين وهي :

1- أن يستجيب الطفل الموهوب لبيئته المنزلية شريطة أن تحترم حاجاته.

2- توفير الفرص المناسبة لتشكيل مفهوم ذات إيجابي عندهم خاصة في المراحل المبكرة.

3- توفير الفرص المناسبة للموهوبين خاصة في مرحلة المراهقة من أجل إكسابهم الاتجاهات السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتقع أهمية التكيف الاجتماعي عند أطفال الروضة الموهوبين في حاجتهم إلى الأخذ والعطاء على قدر المستطاع في علاقتهم مع الآخرين، من خلال التقبّل والتعاطف اللذين يعتبران مفاتيح النجاح لتطور المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الإيجابي عندهم (Silverman, 2003). وتضيف أنه من بين التحديات الرئيسة التي يواجهها الأطفال الموهوبون العزلة الاجتماعية، وخاصة تلك الناجمة عن عدم قدرة الطفل على اكتساب علاقات اجتماعية مع أقرانه العاديين. وحتى يكتسب

الطفل الموهوب شعبية بينهم فإنهم يميلون في أغلب الأحيان إلى أن يتنازلوا عن استخدام مفرداتهم اللغوية المتطورة الدالة على موهبتهم والتي كانوا يستخدمونها مع أفراد أسرهم لأجل تحقيق حاجتهم من التكيف الاجتماعي مع أقرانهم في المدرسة والصف.

ويميل الأطفال الموهوبون حسب ما أشارت إليه الدراسات إلى اختيـــار أصـــدقائهم ممـــن يتماثلون معهم في عمرهم العقلي وليس عمـــرهم الزمنـــي (Grossberg & Cornell, 1988). ويضيف رودل Roedell أن الأصدقاء المناسبين الذين اختارهم الطفل الموهوب سيكون لهـــم دور كبير على تطور نموهم الاجتماعي (Roedell, 1989).

وذكرت سلفرمان Silverman أن الأطفال الموهوبون عندما يجدون أصدقاء يـــشاركونهم نفس الميول والقدرات التي يتمتعون بها فإنهم يرون أنفسهم من خلال أصدقائهم، فيضحكون علـــى نفس النكات، ويلعبون على نفس المستوى من الألعاب، ويتشاركون معاً عمق الأحاسيس ويطوّرون كذلك مبادئ وقيماً معقدة. فيدرك الطفل الموهوب أنه ليس الأفضل في كل شيء كما كان مع أقرانه العاديين سواء عند الذكور أو الإناث.

ويعد تفاعل الأطفال الموهوبين مع أصدقائهم الحقيقيين كما أسمتهم سلفرمان سعادة كبيـــرة لهم وتحقيقاً لتكيف اجتماعي أفضل. كما تؤدي هذه العلاقة إلى إتاحة الفرصة للطفل الموهوب أن يكوّن صداقات أخرى مع أطفال موهوبين مثله. وكلما نما تقديرهم لذواتهم فـــي مرحلـــة الطفولـــة المبكرة على أرض صلبة، استطاعوا أن يكوّنوا علاقات مع أفراد يختلفون عـــنهم فـــي مـــستوى قدراتهم. وأن يحقّقوا آفاقاً واسعة في التفاعل الاجتماعي فـــي مرحلـــة المراهقـــة (Silverman, 1993).

و يظهر تباين واضح بمدى التكيف الذي يظهره الأطفال الموهوبون بالنسبة إلى العـــاديين مع الأخذ بعين الاعتبار بوجود عامل القدرات العقلية العالية ومهارات حل المشكلات لدى الطلبـــة

الموهوبين وأثر هذه في التكيف والتعامل مع التحـديات الحياتيـة المختلفـة(Winner, 1996).

وأضاف سليمان (2004) أن أحد أهم المشكلات التي يعاني الموهوبون منها هي المـشكلات ذات الصلة بالتوافق الاجتماعي أي صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصـل اللغـوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفـل الموهـوب عقليـاً بالاغتراب والنقص، وتشكيل الأنظمة والقوانين.

ويؤكد جروان (2002) بالمقابل أنّ الطفل يحتاج في نموه إلى تهيئة الأجواء المناسبة مـن النواحي الانفعالية والاجتماعية والأسرية التي تساعده على تخطي مراحل نموه بكل يسر وسهولة، وإذا كانت هذه الحاجات ضرورية بالنسبة للطلبة العاديين فإنّها أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، نظراً لأنّ من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبـون مـشكلة التوافق الاجتماعي التي تتمثل في صعوبة تكوين الصداقات مع أقرانهم من ذوي القدرات العقليـة المتوسطة مما يزيد في عزلتهم وانطوائهم.

وهناك مشكلات تكيفية تظهر بنسبة مضاعفة لدى الطلبـة الـذين يـصنفون كموهـوبين ومتفوقين من المستوى الأعلى مقارنة بالطلبة العاديين، وتشير بعض الدراسات إلى أن مـا بـين (20%–25%) من هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلات تكيفية تضم ما يلي (جروان، 2008):

- العزلة الاجتماعية.
- إرهابهم ومناكدتهم من قبل رفاقهم الأكبر سنا.
- اهتمامات اللعب الخاصة بهم التي لا يجدون من يشاركهم يها من قبل رفاقهم.
- قلة الرفاق الذين يمكن مشاركتهم الميول والاهتمامات.
- الاعتماد الكبير على الوالدين في الصحبة والعشرة.
- سوء المناخ المدرسي.

- التوقعات المرتفعة من قبل الآخرين.
- الوعي بقلق الوالدين نحو موهبتهم.

مفهـــــوم الـــــذات

يذكر هول و ليندزي (Hall & Lindzey) أن لكلمة الذات (Self) في علم النفس معنيين :الأول هو الذات كموضوع (Self as object) ، ويشير إلى فكره الفرد عن نفسه ، و الثاني الذات كعمليه (Self as process) بمعنى أن الذات تتكون من مجموعة نشطة و فعالـــة مـــن العمليـــات كالتفكير، و الإدراك ،و التذكر (Don ,2000).

أما آدلر (Adler) فالذات كينونة الإنسان وتسهم بدورها في تنظيم وتحديد الفرد لشخصيته و فرديته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها. و يرى أن الذات تشغل مكاناً متوسطاً بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد، و الاستجابات التي تصدر عنه بالنسبة لهذه المثيرات. وهي تتكون من صفات و قدرات موروثة بالإضافة إلى انطباعات بيئية مدركة تكون معا اللبنات الأولى التي يستخدمها الفرد بطريقته "الذاتية المدركة" في بناء و تشكيل اتجاهاته في الحياة ، أي تحديد علاقته بالعالم الخارجي (لابين وجرين ، 1992).

وصفت هارتر (Harter, 1986) مفهوم الذات ونموه، وهي من أبرز الباحثين الذين درسوا مفهوم الذات وتطوره ، بأن مفهوم الذات هو صورتنا عن ذواتنا، وقناعتنا عمن نحن، وصـــورتنا الكلية لقدراتنا وسماتنا، وأنه بناء معرفي ونسق من التمثيلات الوصفية والتقييمية عن الذات الـــذي يحدد كيف نشعر نحو أنفسنا، وهو الذي يوجه انفعالاتنا.

ويزيد وعي الطفل بذاته، ويتبلور لديه مفهوم الذات، حيث يكون الطفل قادراً علـــى إدراك نفسه ككيان مستقل في الأسرة، ابتداءً من الاسم الذي يتسمى به مثـــل الآخـــرين إلـــى الممتلكـــات الشخصية مثل الألعاب، ولذا فإن طفل الروضة متمركز حول ذاته لا يرى الأمور إلا من زاويتـــه الشخصية، ولا يدرك إمكانية أن تكون هناك وجهة نظر أخرى غير ما يرى.

وهناك مصطلحات أخرى غير مصطلح مفهوم الذات، ولكنها تكاد تـــستخدم كمـــصطلحات بديلة له، إذ إنها تشير إلى مفاهيم قريبة جداً مما يشير إليه مفهوم الذات مثـــل، Self Appraisal Assessment و Self Rating و Self Evaluation وكلها تشير إلى معـــاني تقـــدير الـــذات، وتثمين الذات، ومقارنةً بالذوات الأخرى أو قياساً عليها، وتقييم الذات.

كما أن هناك مصطلح تصور الذات Self Conception وهو مفهوم يشير إلـــى تـــصور الفرد لنفسه في إيطار مرجعي اجتماعي محدد. ويقاس هذا التصور بأدوات تعمل علـــى اســـتدعاء استجابات الفرد المميزة لخصائصه ولطرقه في العمل وشعوره إزاء نفسه وتقييمه الاجتماعي لنفسه. ومن أهم هذه الأدوات مقاييس الاتجاهات وقوائم السلوك(جابر، كفافي، 1995)

ولمفهوم الذات أهمية خاصة، حيث يعتبر آليّة تصفية وتلوين لخبرات الفرد اليومية. فـــإذا كان مفهوم الطفل عن ذاته سلبياً، فالأشياء التي تُرى بالعالم قد تأخذ منظراً سلبياً، وعلـــى العكـــس فالأطفال الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي يرون الأشياء في العالم بطريقة إيجابية. ويـــؤثر مفهـــوم الذات في علاقات الطفل بالآخرين وبخاصة أفراد العائلة، والأطفال ذوو مفهوم الـــذات الإيجـــابي يجدون من السهل عليهم الاحتفاظ بالأصـــدقاء والـــزملاء والمعلمـــين (Mayer & Hinkley, 2003).

ويشعر الطفل بشكل جيد نحو نفسه عندما يرى أنه مقبول مــن الآخــرين، موثــوق بـــه، ومحبوب، له قيمة، كفؤاً، والطفل الذي يشعر بشكل جيد نحو نفسه يكون مقتنعاً بالحياة، ويعتقد أنها جميلة (Sehench, 1996).

ويفترض ماير وهنكلي (Mayer & Hinkley, 2003) أننا جميعاً والأطفال لدينا صورة عقلية عن أنفسنا ذوي قامة قصيرة أو طويلة، قادة أو فاشلين وهذه الصورة التي نملكها عن أنفسنا هي مفهوم الذات. وكلّ شخص يملك مفهوماً عاماً للذات، كما يملك مفاهيم محددة أكثر عن ذاتـــه، مثلاً فيما يتعلق بالرياضي، والأكاديمي، والمهني، والفني.

وحتى الأطفال الذين قد يمتلكون مفهوم ذات عاما إيجابياً، فإنهم قد يمتلكون مفهوم ذات أقل إيجابية، عندما يكون حول قدرتهم في المدرسة، وأيضاً الأطفال الذين قد يشعرون بشكل جيد حول قدرتهم في الصف، قد يشعرون بقلق أو ارتباك عندما يشاركون في الأنشطة الرياضية.

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات هو العامل النشط الذي يمثل التنظيم المعرفـــي الانفعـــالي ويتكون من مجموعة نشطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك، وإدراكاتنا الإيجابية والـــسلبية للخبرات اليومية التي نمر بها.

تطور مفهوم الذات

أثبت الفيلسوف والمفكر الأمريكي وليم جيمس تجاه الباحثين أن مفهوم الذات يبدأ في التبلور في الوقت الذي يعي فيه الطفل ذاته أو يدرك وجوده لأول مرة، على اعتبار أن كل طفل يبدأ عنـــد نقطة معينة أو لحظة محددة في إدراك ذاته، للتحقق من وجوده على نحو مستقل عن الناس وعـــن الأشياء الأخرى المحيطة به في البيئة، وأن هذا الوجود يستمر مع الوقت، وأدى هذا إلى أن يـــدفع العلماء إلى التحقق بشكل تجريبي من وعي الطفل لذاته حيث استخدموا طريقة المرآة فإذا ما شاهد

الطفل نفسه من خلالها وابتسم لصورته على المرآة دلّ على وعي الطفل لذاته إلا أن هذا التحقق لا يعد دليلاً واضحاً على إدراك الطفل لذاته ككيان مستقل، واستمر الباحثون في استخدام فنية المـــرآة حيث يضع المجرب أو الأم نقطة حمراء على المرآه دون أن يعلم الطفل ثم تتركه ينظر إلى صورة وجهه في المرآة . وكان الطفل حتى نهاية العام الأول وكذلك الربع الأول من العـــام الثـــاني (15 شهراً) يحاول أن يلمس صورة أو انعكاس البقعة الحمراء في المرآة. وعند سن 15 شهراً استطاع بعض الأطفال أن لا يلمسوا البقعة في المرآة ولكنهم لمسوا البقعة على أطراف أنوفهم ، وكلما تقدم الطفل في عامه الثاني استطاعت نسبة أكبر من الأطفال من إنجاز هذا العمل واستدل الباحثون على أن لمس الطفل للبقعة على انفه دليل على إدراكه لذاته، ومن ثم بداية مفهومه لذاته (كفافي، النيـــال وسالم، 2008)

ومع ذلك تشكك بعض الباحثين من هذا الأمر إلـــى أن جـــاء هنـــري ولمـــان Henry Wellman عامي 1990، 1992 بنظرية العقل حيث ربط ولمان وعي الطفل بذاته بهذه النظرية ويقصد بها أفكار الناس حول الروابط بين الأفكار والمعتقدات من ناحية والسلوك من ناحية أخرى . ذلك أن الطفل عندما يدرك ذاته ويبدأ في تكوين استبصارات وأفكار حول هذه الذات، يدرك أيضاً أن الآخرين لديهم أفكار ومعتقدات ونوايا. وأن هذه الأفكار والمعتقدات والنوايا هي التي تقف وراء السلوك ، وأنها وراء تصرفات الناس على النحو الذي يتصرفون عليه.

وقد أشارت ولمان Wellman إلى ثلاثة أطوار لمفهوم الذات في مرحلة ما قبل المدرســـة والروضة كالآتي:

1- في المرحلة الأولى عندما يكمّل الطفل عامه الثاني يكون واعياً بالرغبات، فهو بالغالب يربط بين الرغبة والسلوك كأن يقول " أنني أكون سعيداً، لو حصلت على المزيد مـــن الحلـــوى." فالأطفال في هذه المرحلة لديهم رغبات تقف من وراء السلوك.

2- وعند سن الثالثة يميز الطفل بوضوح العالم العقلي والعالم المادي. ومعظم أطفال الثالثة يستطيعون استخدام الأفعال العقلية مثل أنا أفكر وأنا أعتقد وأنا أتذكر، وأنا أنسى والتي توحي بفهم أولي وبدائي للحالات العقلية المختلفة.

3- وفي سن الرابعة تأخذ الحالات العقلية موضعاً مركزياً ومتوسطاً من تفكير الأطفال وفهمهم لأفعالهم وأفعال الآخرين. وهذا يعني أن الأطفال في هذا السن يفهمون أن سلوكهم وسلوك الآخرين يعتمد على معتقداتهم حول الأحداث حتى لو كانت هذه المعتقدات خطأ. (Wellman, 1992)

تطور مفهوم الذات والممتلكات

درس ليفين Levine الأطفال مابين 20 –28 شهراً وهي الفترة التي يبدأ فيها الأطفال الوعي بذواتهم، من خلال رصد تفاعل الطفل مع طفل غير مألوف له في حجرة مليئة بالألعاب. وأظهرت نتائجه أن الأطفال الذين كانوا واعين بأنفسهم هم الأكثر احتمالاً في أن يقول كلمة "عندي" أو "لدي" أو "تخصني" عندما يلعبون مع رفاقهم بالألعاب أكثر مما يصدر عن الأطفال الذين لم يعوا ذواتهم بعد (Levine, 1983).

وخلال سنوات ما قبل المدرسة فإن الممتلكات تستمر كواحدة من الطرق التي يحدد بها الأطفال ذواتهم. وهم– أطفال الروضة– معرضون وأكثر استعداداً لأن يذكروا ذواتهم مرتبطة بخصائص فيزيقية أو جسمية (أنا عيوني زرقاء) أو تفضيلاتهم (إنني أحب الحلوى) أو كفاءاتهم (إنني أستطيع أن أعد حتى الرقم 50) . ثم يتطوّر مفهوم الذات نحو مزيد من التجريد مع تقدم السن (Kail & Miller, 2006).

وأمّا الخصائص التي ترتبط بمفهوم الذات في المراحل النمائية التي يمر بها الطفل فهي:

1- مفهوم الذات عند أطفال ما قبل المدرسة: يرتبط بالممتلكات والخصائص الجسمية والتفضيلات والكفاءات.

2- مفهوم الذات عند أطفال المدرسة: يرتبط بالانفعالات والجماعات الاجتماعية والمقارنات مع الأقران.

3- مفهوم الذات عند المراهقين: يرتبط بالاتجاهات وسمات الشخصية و تباين المعتقدات حسب البيئة و التوجه المستقبلي(Kail & Miller, 2006).

ومن جانب مفهوم الذات عند طفل الروضة فقد أشار كيل (Kail, 2007) أن تقدير أطفال الروضة لذواتهم يكون في أعلى درجاته، حيث عرض الباحثون على أطفال الروضة صوراً لثنائيات توضح في النهاية الطفل الكفء من غير الكفء وكان اختيار طفل الروضة دائماً للطفل الكفء. وأورد كل من كفافي والنيال وسالم (2008) أن معظم أطفال الروضة يكوّنون مفهوماً إيجابياً عن أنفسهم مما يجعل اتجاهاتهم ومشاعرهم نحو ذاتهم تتسم بالإيجابية مما يثير دافعيتهم إلى التعلم وحب الاستطلاع في بيئة الروضة.

مفهوم الذات عند الأطفال الموهوبين

أشار الأدب التربوي من خلال دراسات التربويين وعلماء النفس إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والموهبة حيث صيغت هذه العلاقة على شكل فرضيات. وذكرت إحدى هذه الفرضيات عن وجود قاعدتين علميتين إيجابيتين عن هذه العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والموهبة وهما:

أولاً: كلما كان أداء الموهوب عالياً دلّ على مفهومه العالي لذاته.

ثانياً: يُعرف الطفل على أنه موهوب من خلال أدائه الدّال على تقديره العالي لذاته (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988).

ومع ذلك أشارت عدة دراسات إلى عدم وجود فروق بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على مقياس مفهوم الذات (Neihart, 1999). ولقد نوه كل من كولانجلو وأسبولاين Calangelo & Asspuline إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد يتطور مع تقدم الطلبة في مراحلهم الدراسية، كما قاما بعمل دراسة طولية لمفهوم الذات عند الطلبة الموهوبين ووجدا أن مفهوم الذات عند الطلبة الموهوبين في المراحل الدراسية العليا أدنى من المراحل الابتدائية في المدرسة. وأشارا إلى أنه كلما تقدّم الطلاب الموهوبون في مراحلهم الدراسية كانوا أكثر عزلة وتحفظاً. كما أشارا إلى أن البعد الأكاديمي هو أكثر الأبعاد ارتفاعاً عند الطلبة الموهوبين، والبعد الشخصي هو أكثر الأبعاد انخفاضاً عندهم.

وأشار كل من كير وكولانجو وجيث (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988) في دراستهم إلى العلاقة بين مفهوم الذات ونظرة الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة إلى موهبتهم، حيث وجدوا أن هناك علاقة قوية بينهما، مشيرين إلى أن الطلاب الموهوبين ينظرون إلى موهبتهم على أنها سمة سلبية إذا كانت مبنية على أساس فهم الشخصية والأداء الأكاديمي، ومن جانب آخر ينظرون إلى موهبتهم على أنها سمة إيجابية إذا كانت مبنية على أساس علاقتهم مع رفاقهم في الصف والمدرسة.

وأشارت دراسة نيهارت وريس وروبنسن و مون (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002) أن مفهوم الذات السلبي عند الطلاب الموهوبين مرتبط بالتحدي والاستعداد للقيام بالعمل الشاق وتحمل المخاطر وتقييم أدائهم بالنسبة لرفاقهم الموهوبين.

وقد يواجه الطلبة الموهوبون بعض المشكلات بسبب خصائصهم المميـزة عـن أقـرانهم العاديين ليجدوا صعوبة في التفاعل معهم مما يسبب لهم الانطواء الذاتي والشعور بالفشل لينتهي بهم الشعور بتدني تقدير الذات، فيحاول الموهوب إخفاء موهبته (الجندي، 2006).

وتشير سلفرمان (Silverman, 2001) أن الأطفال الموهوبين في عمر قبـل الأربـع أو الخمس سنوات يتأسسون تأسيساً جيداً على تقدير ذواتهم في بيئتهم الأسرية، لكن إذا ما التقوا مـع الأطفال الآخرين فإنهم سيتعرضون إلى مشكلة كبيرة، حيث يستبدل شعور الثقة بـالنفس عنـدهم بالشك بذواتهم. وعلى الرغم من ذلك فالقضية تمس أطفال مرحلة ما قبل المدرسة سواء الموهوبين والعاديين، ففي هذه المرحلة لا يستوعبون الفروق الواضحة بينهم فيفسرونها بالغرابة وعدم التقبـل ورد الفعل، وهذا نابع من مفهومهم لذواتهم، فإذا ما تعرض الأطفال في هذه المرحلة إلى خبـرات اجتماعية سلبية مع الأقران، فإنهم سيواجهون مشكلات في التكيف الاجتماعي مع الآخـرين، وإذا كانت خبراتهم الاجتماعية إيجابية مع أقرانهم، عزز ذلك ثقتهم بأنفسهم، وساعدهم على تحقيق تفاعل اجتماعي سوي مع الآخرين، وفي وقت لاحق عندما تنمو وتكتمل عناصر مفهوم الذات عندهم فإنهم سيستوعبون هذه الفروق والاختلافات الموجودة عند أقرانهم ليحقق لهم تقديراً إيجابياً عن ذواتهم ثم تتشكل عندهم القيم الاجتماعية الإيجابية.

وأكدت سلفرمان (Silverman, 2001) أن تقدير الموهوب لذاته بشكل إيجابي يحقق لـه تفاعلاً اجتماعياً ناجحاً مع الآخرين سواء كجار أو كصديق أو كقائد على المجموعة.

علاقة الذكاء الانفعالي بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات

تلعب الانفعالات دوراً كبيراً ومؤثراً في بناء التصوّر الاجتماعي وضبط الردود الاجتماعية التي تصدر عن الأطفال، وإذا ما تعرضوا إلى سوء المعاملة من قبل المحيطين بهم، فسيؤدي بالغالب إلى تشويه تصورهم الاجتماعي نحو الآخرين ويردون على رفاقهم بطريقة غير لائقة (Zahn-Waxler & Radke- Yarrow, 1990).

وأكّد كل من بوكوسيكي و هوزا (Bukowski & Hoza, 1989) أن الأطفال الذين يتمتعون بمهارات وكفاءات اجتماعية وانفعالية جيدة فإنهم ينجحون في التكيف الاجتماعي مع بيئتهم الأسرية والمدرسية وخاصة في تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم في الصف ويحققون مفهوم ذات إيجابياً عن أنفسهم.

وذكر سابقاً أن التعاطف هو أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لجولمان، حيث تناول علم النفس الاجتماعي مفهوم التعاطف باسم "إدراك الاجتماعي" ثم سمي "بإدراك الأشخاص" (أبو حطب، 1983).

ويشير زهران (1977)، أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً ببعض متغيرات الشخصية مثل مراعاة القبول الاجتماعي، والرغبة الاجتماعية، والنضج الاجتماعي، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ومراعاة ما يهمهم ويتم ذلك من خلال فهم، وتمييز، وإدراك انفعالات الآخرين، والاستجابة لها، وهي من المهارات المكونة للذكاء الانفعالي.

واحتكاك طفل الروضة بالراشدين والأقران يسهم في تطوّر نمو الجانب الانفعالي والاجتماعي، كما تتيح له بيئة الروضة فرصة اختبار الانفعالات المختلفة وتبنّيها وتعلّم كيفية التعبير الرشيد عنها (كفافي، النيال وسالم، 2008).

وتعد المسؤولية الاجتماعية أحد أبعاد الذكاء الانفعالي كما أشار كل من (السمادوني، 2007) وأكد (بدران، 2002) أهمية الشعور بالمسؤولية لدى طفل الروضة في تحقيق التكيف الاجتماعي والكفاءة الانفعالية عندهم. أما بالنسبة للأطفال الموهوبين فقد أشارت الدراسات إلى أهمية الشعور بالمسؤولية عندهم كونهم يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم (ابراهيم، 2002).

إن فهم الطفل لذاته يساعده على فهم انفعالاته وبالتالي يستطيع أن يقوم على توجيه سلوكه في المواقف الاجتماعية وأن يتحدث عن انفعالاته. إن هذه المعرفة تمكنه من أن يتحكم في الطريقة التي يظهر بها انفعالاته، وأن يكون حساساً للكيفية التي يسلك بها الآخرون (Harter, 1992).

ويعد الجانب الشخصي أحد أبعاد مفهوم الذات حيث يمثّل النمط الفريد من المزاج والانفعالات والقدرات الذهنية الذي ينميها الطفل من خلال تفاعله مع الآخرين ومن جانب آخر مهم في البعد الشخصي لدى الأطفال أنه يمثل الطريقة التي يدرك بها الطفل ذواتهم وأسلوبهم المتبع في علاقاتهم مع الناس الآخرين (Cole & Cole, 1996).

ويعرف جولمان (Goleman,1998) الذكاء الانفعالي بأنه وصف الفرد لذاته ،كما يدركها هو، وأن هذا الوصف ينمو ويزداد من خلال فهم الذات.ويمثل مفهوم الذات محورا، ومقوما هاما من مقومات السواء النفسي ، فمن خلاله يتمكن الفرد ، من أن يكون لديه بصيرة بأفكاره، ومشاعره، وكذلك أفعال ومشاعر الآخرين، وبه يكون أكثر واقعية مع نفسه والآخرين، وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك، وتحركاته، وموجهاته، وأكثر قدرة على حل مشكلاته. ومن خلال تعريف جولمان للذكاء الانفعالي نجد أن التعريف قد أخذ منحى مفهوم الفرد لذاته بناءً على الإطار المرجعي الداخلي الخاص به.

خلاصة وتعقيب:

ذكرت سلفرمان (Silverman, 1993) أهمية نمو وبناء تقدير الذات عند الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة في تحقيق التكيف الاجتماعي ليس مع أقرانهم الموهوبين فحسب بل مع أقرانهم العاديين أيضاً في حال إذا نما تقديرهم لذواتهم على أرض صلبة كان مستوى تقديرهم عالياً وإيجابياً، ويستمر أثره بتحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي مهما كان مستوى قدرات الأقران وبآفاق واسعة حتى في مرحلة المراهقة.

وتعقب الباحثة أن الأرض الصلبة التي عنت بها سلفرمان (Silverman, 2001) ليست البيئة الأسرية فحسب بل البيئة المدرسية أي الحضانة والروضة حيث أشارت سلفرمان أنه بالرغم من تأسيس البيئات الأسرية لأطفالهم الموهوبين في عمر قبل الأربع أو الخمس سنوات تأسيساً جيداً إلاّ أنهم سيواجهون مشكلة في حال ما التقوا بأطفال آخرين فيستبدل شعور الثقة بأنفسهم بالشك بذواتهم مما يؤثر ذلك على مفهومهم لذواتهم، وكذلك الأمر مع أطفال الروضة العاديين فإنهم سيواجهون مشكلة كبيرة في حال التقائهم مع أقرانهم الموهوبين ليفسر كل من الطرفين سلوك الآخر بالغرابة وعدم التقبل.

وتعقب الباحثة من جهة أخرى بأن أهمية بناء مفهوم ذات إيجابي عند الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة يساعدهم في مراحل نموهم اللاحقة وحتى في مرحلة المراهقة على تجنب المشكلات الاجتماعية والنفسية الناجمة عن سوء تكيفهم الاجتماعي مع الأقران والمحيطين.

ثانياً: الدراســــــات الســــــابقة

اهتم الباحثون مؤخراً بالذكاء الانفعاليّ لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) إلاّ أن الباحثة وجدت ندرة في الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعاليّ لدى أطفــال الروضـــة مــن فئـــة الموهوبين من جهة وعلاقة هذا النوع من الذكاء بمفهوم الذات والتكيف الاجتماعيّ عندهم.

وقد صنّفت الباحثة الدراسات السابقة التي تمّت مراجعتها في فئتين:

أولاً: الدراســـات العربيـــة

ثانياً: الدراســـات الأجنبيـــة

أولا: الدراسات العربية

قام زهران (1977)، بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بالتوجيه والإرشاد النفسي للمـــراهقين على عينة مكونة من (220) مراهقا ومراهقة من إنجلترا، واستخدم عددا من المقـــاييس الخاصـــة بمفهوم الذات والحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي وسمات الشخصية وذلك لقياس (130) متغيرا. وقد قسم الباحث العينة إلى ثلاث مجموعات: الأولى: جماعة مفهوم الـــذات الإيجـــابي، والثانيـــة: جماعة مفهوم الذات السلبي، والثالثة: المجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى أن مفهـــوم الـــذات يرتبط إيجابيا ببعض متغيرات الشخصية، وأن مفهوم الذات الإيجابي يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بكل من المتغيرات التالية: الدفاع ومراعاة القبول الاجتماعي، والرغبـــة الاجتماعيـــة، والنـــضج الاجتماعي،والثبات الانفعالي، والواقعية، وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة، والراحـــة النفـــسية، والبهجة، والسعادة، والقيادة، والتوافق الشخصي، والاجتماعي، والدراسي، والانفعالي، والـــصحي، والمقدرة الأكاديمية، والمواءمة الاجتماعية، والقيم الاجتماعية الإنسانية، وتنوع الميول، والرضـــا

بالوضع الراهن، ومراعاة ما يهم الآخرين، والعلاقات الأسرية المتوافقة، والشعور بالأمن والطمأنينة، وقوة ألانا الأعلى، والثقة الكاملة بالنفس، وضعف التوتر الداخلي، والصحة النفسية، والتسامح، ووضوح الفكر. ولم تظهر الدراسة فروقاً بين الذكور والإناث في أي متغير من متغيرات الشخصية المذكورة في الدراسة. يتبين من نتائج زهران أن مفهوم الذات الإيجابي يرتبط ارتباطاً إيجابيا ببعض متغيرات الشخصية مثل : الثبات الانفعالي، والبهجة، والسعادة، والعلاقات المتوافقة، والشعور بالأمن، والطمأنينة، وضعف التوتر، والصحة النفسي، وجميعها متغيرات ترتبط بالقدرة على إدارة الانفعالات وضبطها وهي إحدى مهارات الذكاء الانفعالي التي تعمل على تحويل الانفعالات السلبية إلي انفعالات سارة.

أجرت شقير(1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من تقدير الذات، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة. تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبةً من المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية. تم استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد (سي كوبر سمث)، ومقياس العلاقة الاجتماعية، ومقياس الشعور بالوحدة من إعداد الباحثة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة، وأن الأفراد القادرين على تحقيق تفاعل اجتماعي جيد ترتفع درجاتهم على مقياس تقدير الذات والمهارات الاجتماعية. أوضحت النتائج أن هناك ارتباطاً سالباً بين تقدير الذات والشعور بالوحدة. وتبين من نتائج دراسة شقير (1993) أن تقدير الذات الموجب يعزز التفاعل والتواصل الاجتماعي والانفعالي الفعال، وأن التفاعل الاجتماعي السليم يعزز الفكرة السليمة عن مفهوم الذات.

وقامت حسونة و أبو ناشي(2001) بدراسة هدفت إلى إكساب طفل ما قبل المدرسة أبعـــاد الذكاء الانفعالي من حيث التعاطف، والتعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف علـــى انفعـــالات الآخرين. وأجريت الدراسة على عينة من أطفال روضة المدرسة التجريبية لإدارة منطقة الـــشمال بمحافظة بورسعيد، وبلغ عدد أفراد العينة (140) طفلاً وطفلة مـــوزعين مناصـــفة بـــين الـــذكور والإناث، وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وبين فئتي العمر ما بين (4– 5) سنوات، و (5– 6) سنوات.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقاييس التعاطف المصور والتعرف على الانفعالات الذاتية، والتعرف على انفعالات الآخرين وذلك لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق اللاحق لتقديم البرنامج. وبينت النتائج وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين التجـــريبيتين (4–5) سنوات، و (5–6) سنوات على مقياسي التعاطف المصور والتعرف على الانفعالات الذاتية، وعند مستوى أقل من(05. 0) بالنسبة لمقياس التعرف على انفعالات الآخرين بعد تطبيق البرنامج عليهم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف المصور والتعرف على الانفعالات الذاتية ، وعند مستوى الدلالة أقل من (0.01) على مقياس التعـــرف علـــى انفعـــالات الآخرين ، في التطبيق اللاحق لتقديم البرنامج لصالح الإناث.

وأجرى عبد الله (2001)، دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهـــارات الاجتماعيـــة وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، كما هدفت إلى كشف العلاقة الارتباطيـــة بينهمـــا.

تكونت العينة من(255) طفلاً من مرحلة الطفولة المتأخرة، تتراوح أعمارهم بين (9 – 12) سنة بواقع (115) من الذكور، و(110) من الإناث. وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال، ومقياس تقدير الذات للأطفال.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وهنا يتبين أن تقدير الذات الموجب يعزز التفاعل والتواصل الاجتماعي الانفعالي الفعال، وأن التفاعل الاجتماعي السليم يعزز الفكرة السليمة عن مفهوم الذات.

وقامت الصرايرة (2003) بدراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الكرك بالأردن، وذلك من خلال بناء برنامج تدريبي، واستقصاء أثره في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عيّنة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والمجموعة. وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من (60) طالباً وطالبةً ملتحقين بشعبتين في مستوى الصف السادس الابتدائي، وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، في كل منهما (30) طالباً وطالبةً.

أمّا أدوات القياس التي استخدمت في الدراسة فكانت اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية)، ومقياس مفهوم الذات وبرنامج الذكاء الانفعالي التدريبي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يكن هنالك أثر للجنس أو التفاعل بين الجنس والمجموعة باستثناء بعد الأصالة حيث كان الفرق بين أداء المجموعتين دالاً لصالح الذكور في المجموعة التجريبية. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على العلامة الكلية

لمقياس مفهوم الذات، في حين لم يكن هناك أثر لمغير الجنس أو التفاعل بين الجنس والمجموعة باستثناء بعد الثقة بالنفس حيث كان الفرق دالاً لصالح الإناث في المجموعة التجريبية

وأجرى أبو غزال (2004) دراسة للتحقق من أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الذين يعيشون في قرى SOS في محافظة إربد بالأردن، واستقصاء أثر البرنامج على أداء المجموعة التجريبية في ضوء متغير المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، كما هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة على أداء المجموعة التجريبية في ضوء متغير المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

تألفت عينة الدراسة من (45) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم (8 – 11) سنة، تمّ توزيعهم عشوائياً وفق متغيري الجنس والعمر على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث طبّق الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لسوليفان Sullivan الذي ترجمه وعدّله ليتناسب مع البيئة الأردنية. وتألف المقياس من ثلاثة أبعاد، هي: إدراك الانفعالات، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات ومدة تطبيقه من (30– 40) دقيقة، وقام أبو غزال بالتحري من دلالات صدق وثبات المقياس، وطبّق الباحث المقياس قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه. وقام ببناء برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي يستند على نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey يغطي الأبعاد الأربعة والمؤلفة من: إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم وتحليل الانفعالات، والتنظيم التأملي للانفعالات. واستمر تطبيق البرنامج على العينة التجريبية ثلاثة شهور.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الانفعالي الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى تغير الجنس لصالح الذكور،وللتفاعل مع المجموعة والجنس. كما أظهرت وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المجموعة بين متوسطات درجات الذكاء الانفعالي على ثلاثة أبعاد للذكاء الانفعالي، فهم وتحليل الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدراك الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الجنس أو التفاعل بينه وبين المجموعة على أي من الأبعاد الثلاثة.

وقامت الجندي (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وقامت باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي في مدرسة اليوبيل والكلية العلمية الإسلامية. وبلغ عدد أفراد العينة (420) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين المدرستين. واستخدمت الباحثة مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي الذي تكون من (60) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الانفعالي التي تضم الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية والتكيف، وإدارة الضغوط والمزاج العام، والانطباع الإيجابي. الطلبة الموهوبين

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ على كل من بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الذكور ومتوسطات استجابات الإناث من الطلبة الموهوبين على أبعاد الذكاء الانفعالي، باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية وذلك لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل درجات اختبار القبول لأفراد الدراسة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين

درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل درجات التحصيل الدراسي لجميع أفراد عينة الطلبة الموهوبين باستثناء بعد إدارة الضغوط.

وهدفت دراسة النواصرة (2008) إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية الممثلة بالجنس والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين (الأب،الأم) ، وقام باختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي (متوسط أعمارهم 12 سنة) والصف الأول الثانوي (متوسط أعمارهم 16 سنة) موزعين على كل من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ومدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن، وبلغ عددهم (461) طالباً وطالبةً . واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي استناداً الى نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي ،تكون المقياس من (51) فقرة وتم إيجاد دلالات صدقه وثباته . واستخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي استناداً الى نظرية ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي وتكون المقياس من (43) فقرة، وتم إيجاد دلالات صدقه وثباته. واستخدم مقياس الذكاء الخُلقي استناداً الى نموذج بوربا(2003) في الذكاء الخُلقي وقائمة السلوك الأخلاقي التي أعدها سوانسون وهيل (1993) . وتكون المقياس من (20) فقرة وتم أيجاد دلالات صدقه وثباته .

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، وبلغ (3.19 –4) ثم تلاه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي (3.13 – 4) ثم مستوى الذكاء الانفعالي الكلي (2.79–4). كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha <$ 0.05) تعزى إلى المدرسة التي يدرس فيها الطالب، على اعتبار أن العلامة (2.75) درجة قطع، حيث إن العلامة الأعلى منها مرتفعة.

لقد كشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha <$ 0.05) في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلقي على متغير: الجنس

ولصالح الإناث عند كل من الكفاءة الاجتماعية، والتكيف، والمزاج العام، والانطباع الإيجابي. وللمرحلة العمرية (12 سنة).

وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α< 0.05) في الاستجابات على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلقي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم ومتغير المستوى التعليمي للأب سوى في بعدي المهارات الاجتماعية وحل المشكلة من أبعاد الذكاء الاجتماعي فقط في المستوى التعليمي للأب.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

قام برار (Brar, 1992) بدراسة هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من جهة والذكاء والنضج الاجتماعي للأطفال الصغار من جهة أخرى، وما إذا كانت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تعتمد على مستوى الذكاء والنضج الاجتماعي للأطفال. وقد أجريت الدراسة على عينة من (40) طفلاً متوسط أعمارهم ثلاث سنوات وشهرين، ملتحقين بالحضانة في مدرسة مخبرية تابعة إلى دائرة نمو الطفل في جامعة البنجاب الزراعية بالهند. واستخدمت في الدراسة ثلاث أدوات لقياس الذكاء وللنضج الاجتماعي، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الأطفال مرتفعي الذكاء ومتوسطات درجات مجموعة الأطفال متدني الذكاء على المقياس الكلي للكفاءة الاجتماعية والانفعالية، وعلى أبعاده الفرعية التالية: الثقة بالنفس، الاستقلالية، – الاعتمادية، الكفاءة الاجتماعية، وأساليب التكيف لصالح الأطفال مرتفعي الذكاء. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الأطفال

مرتفعي مستوى النضج الاجتماعي وبين متوسطات درجات مجموعة الأطفال متدني مستوى النضج الاجتماعي على المقياس الكلي للكفاءة الاجتمــاعية والانفعالية، وعلى أبــعاده الفـــرعية لصالح أطفال مرتفعي النضج الاجتماعي.

وقامت كل من كارين وجانيت (Karen & Jante, 1995) بدراسة هدفت إلى تقييم مــدى فعالية برنامج لتحسن مشاركة أطفال الحضانة والمرحلــة الابتدائيــة فــي الأنــشطة الاجتماعيــة والأكاديمية حيث طبّق البرنامج المقترح على عينة مكونة من(100) طفل، (50) منهم من أطفــال الحضانة و(50) منهم من طلبة الصف الثالث الابتدائي بشمال (ألينوى) بالولايات المتحدة.

وأشارت نتائج تقييم البرنامج إلى زيادة مشاركة كل من أطفال الحضانة، والصف الثالــث الابتدائي في الأنشطة الاجتماعية، والأكاديمية داخل الفصل ،بالإضافة إلى التحسن في الإحــساس عن الرضا عن الذات وفعالية الذات في اتجاهات هؤلاء الأطفال نحو الصداقة المدرسية.

وأجرى بار– أون(Bar-On, 1997) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات. تكونت عينة الدراسة من(300) فردٍ من كبار البالغين الذكور في شمال أمريكا. تــم استخدام التقارير الذاتية لقياس الانفعالات ومقياس الكفاءة الاجتماعية ، ومقياس (Bar-On) للذكاء الانفعالي وجميعها من إعداد (Bar-On). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات وكان الذكاء الانفعالي متنبئاً قوياً بمفهوم الذات وتحقيقها. وتبين من خلال دراسة (Bar-On) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات الذي يعني التحرك نحو تحقيق الأهداف واستخدام الجهود الذاتية لإغناء حياة الفرد.

وأجرى كل من إيسبرغ وقيثري وفيبرس وريزر ومورفي وهولقيرن وماســزك ولوســويا (Eisenberg, Guthrie, Fabrs, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk & Losoya,1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المــدارس الابتدائية في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة وجــود علاقــة ارتباطيه قوية بين الذكاء الانفعالي في مجال تنظيم الانفعالات والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة مــن خلال تحسين قدرتهم على إدارة انفعالاتهم الذاتية وانفعالات الآخرين وذلك بتلطيــف الانفعــالات السالبة وزيادة السار منها دون إسراف.

وهدفت دراسة فورباتش (Vorbach , 2002) بعنوان "العلاقة بــين الكفــاءة الانفعاليــة والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة" إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الانفعاليــة (القــدرة علــى تحديــد الانفعالات لدى الآخرين والتنظيم الانفعالي) والكفاءة الاجتماعيــة (الــصداقة والــسلوك المقبــول اجتماعياً) لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (114) طالباً من طلبة المــدارس الثانويــة فــي المكسيك بأعمار تراوحت من (12–15) سنةً. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي متعــدد العوامل لمــاير وزملائــه (Multi-factor Emotional Intelligence Mayer (et al, 1997 (Scale -A ومقياس خصائص الصداقة (Bakaski, 1997). وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال موجب بين القدرة على تحديد الانفعالات لدى الآخرين والسلوك المقبول اجتماعيــاً، ووجــود ارتباط سالب بين القدرة على تحديد الانفعالات لدى الآخرين والعدوان. كما أظهرت النتائج وجــود ارتباط بين التنظيم الانفعالي وخصائص الصداقة، ووجــود ارتبــاط دال موجــب بــين التنظــيم الاجتماعي، وأنماط السلوك المقبول اجتماعياً. كما أشارت النتائج إلى وجود إرتباط ســالب بــين التنظيم الانفعالي والعدوان.

وهدفت دراسة فان ديــر زي وثــيجس وشــيكل (Van Der Zee, Thijs & Shekel, 2002) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنبؤ بالتكيف الأكاديمي والاجتماعي لعينــة مــن الطلبة شملت (116) طالباً هولندياً من طلبة السادس تتراوح أعمــارهم فــي حــدود (12) ســنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التكيف الاجتماعي ومقياس التكيف الأكاديمي ومقياس الــذكاء الانفعالي التي طورها الباحثون لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج التحليل العاملي أن الطلبــة سجلوا أعلى درجات على مقياس الدراسة لأبعــاد الــذكاء الانفعــالي الثلاثــة، وهــي التعــاطف Empathy، والاستقلالية Autonomy، وضبط الانفعالاتEmotional Control. كما أظهــرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي لدى الطلبــة، فضلاً عن قدرة أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة على التنبؤ بالتكيف الاجتماعي للطلبة.

وأجرى ويتا سيزوسكي وأسلسما (Wotiaszewski & Aslamsa, 2004) دراسة هدفت إلى قياس أثر الذكاء الانفعالي على التفوق الأكــاديمي والتفاعــل الاجتمــاعي لــدى المــراهقين الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة من (93) طالباً موهوباً من المدرسة الثانوية العليا فــي ولايــة كاليفورنيا تراوحت أعمارهم بين(15– 18) سنة من طلبة صفي الحادي عــشر والثــاني عــشر، وبلغت نسبة الإناث (59%) بينما بلغت نسبة الذكور (41%) ممن سجلوا 129 درجة على اختبار الذكاء (IQ)، وصنفت عينة الدراسة إلى (87%) مــن الطلبــة الموهــوبين البــيض، و (51%) موهوبين أمريكيين من أصل أمريكي، و (3%) أمريكيين من أصل آسيوي، و (3%) أمريكيين من أصل أوروبي، و(3%) طلبة موهوبين من أصول أخرى. حيث وصف (47%) من أفراد العينــة "بالموهوبين جداً في التحصيل الأكاديمي والرقص والغناء والرياضة والمسرح.استخدمت الدراســة

مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS-A) الذي طوره كـل مـن سـالوفي وكـاريوس (Salovey & Caruso, 1998)، ومقياس العلاقات الشخصية (SIR)، ومقياس الضغط الاجتماعي (SSS).

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة $(0.05 \geq \alpha)$ بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبـة الموهـوبين. كمـا أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مستويات الذكاء الانفعالي والعلاقات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، وأظهـرت نتائج الانحدار المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مـستويات الـذكاء الانفعـالي والضغط الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين. وأوصت الباحثتان بإجراء دراسـات تقـيس الـذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلبة الموهوبين بمقاييس أخرى مطورة.

كما هدفت دراسة ليـو وإيزنبـرج و بيـدادا (Liew, Eisenberg & Pidada, 2004) التعرّف على أثر الانفعالات لدى الطلبة الأندونسيين على طبيعة التكيـف الانفعـالي الاجتمـاعي. تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً إندونيسياً من طلبة الصف السادس. أظهرت نتائج الدراسـة وجود علاقة ارتباطية قوية بين القدرة على تنظيم الانفعالات والحالة الفيزيقية السلبية المنخفـضة وبيّن التكيف الانفعالي الاجتماعي السوي الإيجابي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الـذكور. كمـا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين القدرة على تنظيم الانفعالات والتكيف الانفعـالي الاجتماعي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وذلك نظراً لأن الإناث يتمكن من طلب المساندة الاجتماعية في تنظيم انفعالاتهن فكرياً.

وهدفت دراسة بيرون (Perrone, 2006) إلى التعرف على أثر الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، كما هدفت إلى تطوير برنامج للذكاء الانفعالي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) لتحقيق التفاعل الاجتماعي للطلبة الموهوبين مع أسرهم وزملائهم والمجتمع ككل، فضلاً عن متابعة التطور الانفعالي الاجتماعي للطلبة الموهوبين خلال سنوات دراستهم. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (30) طالباً من الصف الثامن. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي والذي يمكن استخدامه من قبل المعلمين للتعرف على سمات الشخصية والحاجات الانفعالية للطلبة الموهوبين.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن تحول الطفل وعلاقته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية والخارجية والارتباط بالإقران تبدأ في فترة مبكرة من حياته، كما أكدت النتائج أن هذا التحول يبدأ بالتطور مع مرور الزمن، حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عدداً من أعضاء الأسرة مما يستدعي بذل الجهد من قبل الطالب الموهوب نتيجة المنافسة؛ بغية تحقيق التكيف الاجتماعي مع أكبر عدد من الزملاء وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة الاجتماعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مستويات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت كارول (Carol, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن التركيب الباطن المعروف باسم "الاستثارة المفرطة" وإلى الكشف عن العوامل الفردية والأسرية التي توضح أنماط الاستثارة الزائدة لدى الطلبة الموهوبين. وتكونت العينة من (143) من الطلبة الموهوبين تتراوح أعمارهم مابين (5–15) عاماً، و(116) من آبائهم، تم استخدام استبانة الاستثارات الزائدة من إعداد فولك

وزملائه Falk كأداة لقياس الأبعاد الخمسة للإستثارة وهي (النفسحركي، العقلي، التخيلي، الجسدي، الانفعالي)، وتتكون الاستبانة من (47) بنداً وفق نموذج كيرت، وتم توزيع الاستبانات على الطلبة ليقوموا بالإجابة عن أسئلتها، وأرسلت معهم الاستبانات الخاصة بآبائهم ليقوموا بتعبئتها. واستخدمت الباحثة تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للإجابة عن السؤالين الأول والثاني المتعلقين بالفروق التي تعزى إلى الجنس والعمر، واستخدمت الباحثة المقارنة الخطية الهرمية للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع المتعلقين بالفروق التي تعزى إلى درجات الآباء ولمتغيرات المستوى العائلي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في المقياسين الفرعيين الجسدي والعاطفي لصالح الإناث حيث كان متوسط درجاتهن أعلى من متوسط درجات الذكور وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في المقياسين الفرعيين النفسحركي والعقلي لصالح الذكور حيث كان متوسط درجاتهم أكبر من متوسط درجات الإناث. وأظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المقياس التخيلي. وعدم وجود فروق تعزى إلى العمر على المقياس الفرعي الجسدي. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى العمر على المقياس الفرعي الجسدي، ووجود فروق تعزى إلى العمر على المقياسين الفرعيين النفسحركي والتخيلي لصالح الأبناء وأظهرت وجود فروق تعزى إلى العمر على المقياسين الفرعيين العقلي والانفعالي لصالح الذكور.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات أنها اتجهت للتعرف على الفروق الدالة بين الطلبة الموهوبين والعاديين على مقياس الذكاء الانفعالي كدراسة الجندي(2006)، وقلة الدراسات التي تناولت الفروق الدالة بين الأطفال الموهوبين والعاديين في مرحلة الروضة على مقياس الذكاء الانفعالي، حيث قدم برار(Brar, 1992) دراسة قريبة من موضوع الدراسة الحالية، على عينة من الأطفال متوسط أعمارهم (3 سنوات وشهران) وقد أظهرت نتيجة دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال مرتفعي الذكاء وأطفال متدني الذكاء على مقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية الذي تضمن أبعاداً تنسجم بشكل كبير مع معاني أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية ولم يتم العثور على دراسات عربية في مجال البحث للتعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن (في حدود علم الباحثة).

كما اتجهت بعض الدراسات إلى بعض مكونات الذكاء الانفعالي كالمهارات الاجتماعية، وتتبع أثرها في صورة مفهوم الفرد عن ذاته كدراسة زهران (1977)، ودراسة كل من كارين وجانيت (Karen & Janet, 1995)، ودراسة كل من شقير (1993) وعبد الله (2001) أثر المهارات الاجتماعية كأحد مكونات الذكاء الانفعالي على تقدير الذات. أما بار– أون (Bar-on, 1996) فقد درس العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الذات.

كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفوق الأكاديمي والاجتماعي كدراسة (Van Dec, et al; 2002) وعلاقة الذكاء الانفعالي بالتكيف الاجتماعي (Eisenberg, et al; 1997) لدى الطلبة العاديين أما دراسة بيرون (Perrone, 2006) فتناولت هذه العلاقة عند

فئة الطلبة الموهوبين ومع ذلك فإن الباحثة لم تجد دراسة في حدود علمها عن علاقة هذه المتغيرات عند أطفال موهوبين في عمر الروضة.

ومن هنا تبنت الباحثة الاتجاه المختلط الذي يدمج مابين اتجاه القدرات واتجـــاه الكفايـــات والخصائص وقد تمّ اختيار الفقرات من مقياس سوليفان (Sollivan,1999) الذي يدمج مـــا بـــين اتجاه القدرات واتجاه الكفايات والخصائص وقد تمّ اختيار الفقرات من مقياس سوليفان وبـــار–أون ومابر وسالوفي وكاروسو لتمثل المختلطة التي اعتمدتها الباحثة للذكاء ومفهوم الذكاء الانفعالي.

وبناءً عليه فإن الباحثة أقدمت على عمل دراسة وصفية ارتباطيه لإظهار أثر هذه العلاقـــة مع مرحلة أطفال الروضة الموهوبين والعاديين.

الــفصــل الــثالــث

الطــريقـــة والإجـــــراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن الذكاء الانفعاليّ وعلاقته بالتكيف الاجتماعيّ، ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن، كما يتضمن وصفاً لمنهجية الدراسة، وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن للتعرف على علاقة الذكاء الانفعاليّ بالتكيف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الروضات الملحقات بالمدارس التابعة لقسم التعليم الخاص في منطقة إربد الأولى للتربية والتعليم بمحافظة إربد.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من أطفال الروضات التابعة للتعليم الخاص في منطقة إربد الأولى في مدينة إربد خلال العام الدراسي 2008/ 2009 م. وعدد الروضات الملحقات بالمدارس (101) وتضم (9316) طفلاً وطفلة في مرحلتي البستان والتمهيدي، حيث تم اختيار الروضات الملحقات بالمدارس بطريقة قصديّة بسبب قربها من سكن الباحثة وسهولة مواصلاتها بالإضافة إلى حماس وتعاون الإدارات المدرسية ومعلمات الروضات لإجراء الدراسة، ويبين الجدول (1) أسماء

الروضات الملحقات بالمدارس التي قامت الباحثة باختيارها بطريقة قصديّة وتوزيع فصول الروضة حسب المرحلة والجنس وعدد شعبها وعدد الذكور والإناث والمجموع الكلي.

وقد بلغ عدد الروضات (6)، أما عدد الأطفال فيها فقد بلغ (606) أطفـــال مـــنهم (308) ذكـــوراً، و(289) إناثاً.

جدول (1)

مجتمع الدراسة من روضات الأطفال وعدد الأطفال في كل منها حسب الجنس وعدد الشعب

الرقم	اسم الروضة	سنة أولى روضة (بستان)				سنة ثانية روضة (تمهيدي)				المجموع
		عدد الشعب	**عدد الذكور**	**عدد الإناث**	**مجموع عدد الأطفال**	**عدد الشعب**	**عدد الذكور**	**عدد الإناث**	**مجموع عدد الأطفال**	
1	الأردن الوطنية	1	3	17	20	4	50	32	82	102
2	راهبات الوردية	2	9	35	44	5	80	23	103	147
3	الملاك الصغير	1	13	5	18	2	26	14	40	58
4	النهضة الأهلية	1	14	10	24	3	33	39	72	96
5	الإيمان للطفولة المبكر	1	8	10	18	3	22	38	60	78
6	إربد النموذجية	1	10	15	25	4	40	60	100	125
المجموع		7	57	92	149	21	251	206	457	606

ويبين الجدول (2) أسماء الروضات الملحقات بالمدارس وتوزيع عدد الأطفال المرشـــحين من قبل معلمات الروضة بناء على تقديراتهن لبنود مقياس تقدير الخـــصائص الـــسلوكية لأطفـــال

الروضة الموهوبين،وتظهر البيانات في الجدول حسب المرحلة والجنس والمجموع الكلي في كل مدرسة.

وتم اختيار عينة أطفال الروضة الموهوبين على مرحلتين:

المرحلة الأولى: ترشيح معلمات الروضة حيث قامت الباحثة بشرح وتوضيح فقرات مقياس خصائص الأطفال الموهوبين

وقد تألفت عينة الأطفال الموهوبين المرشحين من قبل معلمات الروضات الست من (61) طفلاً وطفلة كما هو موضّح في الجدول (2).

المرحلة الثانية: قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد- بينيه للتحقق من دقة الترشيحات واختيار عينة الدراسة النهائية، بعد أن شاركت الباحثة بدورة تدريبية خاصة بإجراءات وفنيات تطبيق اختبار ستانفورد- بينيه (المقنن على البيئة الأردنية) والتي عقدها المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين لعدد من العاملين في برامج الموهوبين داخل الأردن وخارجه بتاريخ في صيف 2007 في شهر تموز وقد كان عدد الذين تجاوزوا نقطة القطع التي حددتها الباحثة بنسبة ذكاء (115) فما فوق على الاختبار (50) طفلاً وطفلة من بينهم (24) ذكوراً و (26) إناثاً، واستثني (11) طفلاً من الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمات لعدم تحقيقهم النسبة المطلوبة.

جدول (2)

توزيع الأطفال المرشحين كموهوبين من قبل المعلمات حسب المرحلة والجنس

الرقم	اسم الروضة	ستة أولى روضة (بستان)			سنة ثانية روضة (تمهيدي)			المجموع
		عدد الذكور	**عدد الإناث**	**مجموع الأطفال المرشحين**	**عدد الذكور**	**عدد الإناث**	**مجموع الأطفال المرشحين**	
1	الأردن الوطنية	3	2	5	3	4	7	12
2	راهبات الوردية	1	2	3	4	3	7	10
3	الملاك الصغير	1	1	2	2	2	4	6
4	النهضة الأهلية	2	1	3	3	4	7	10
5	الإيمان للطفولة المبكرة	2	2	4	4	4	8	12
6	إربد النموذجية	2	2	4	3	4	7	11
المجموع		11	10	21	19	21	40	61

وقد توزّعوا حسب ما يظهر في الجدول (3) الذي بين أسماء الروضات الملحقات بالمدارس وتوزيع عدد الأطفال الذين تم تطبيق اختبار ستانفورد– بينيه عليهم وتجاوزوا نقطة القطع المحدّدة حسب المرحلة والجنس والمجموع الكلي.

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد الدراسة من الأطفال الموهوبين الذين تم تشخيصهم على اختبار ستانفورد-بينيه حسب المرحلة والجنس

الرقم	اسم الروضة	سنة أولى روضة (بستان)			سنة ثانية روضة (تمهيدي)			المجموع
		عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع الأطفال الموهوبين	عدد الذكور	عدد الإناث	مجموع الأطفال الموهوبين	
1	الأردن الوطنية	1	1	2	3	5	8	10
2	الراهبات الوردية	1	2	3	4	2	6	9
3	الملاك الصغير	1	1	2	2	1	3	5
4	النهضة الأهلية	1	1	2	3	3	6	8
5	الإيمان للطفولة المبكرة	2	1	3	2	3	5	8
6	إربد النموذجية	1	2	3	3	4	7	10
المجموع		7	8	15	17	18	35	50

أما الأطفال العاديون والبالغ عددهم (50) طفلاً وطفلة، فقد تمّ اختيارهم عشوائيا من نفس الروضات التي اختير منها الأطفال الموهوبون، بحيث تمت مراعاة عاملي الجنس والمستوى في الروضة.

وتألفت عينة الدراسة النهائية من الموهوبين بعد تطبيق اختبار ستانفورد- بينيه على العينة المرشحة من قبل معلمات الروضة من (50) طفلاً موهوباً ذكوراً وإناثاً، حيث لاحظت الباحثة من مقارنة بيانات الجدولين (2) و (3) أن نسبة فاعلية ترشيح المعلمات لأطفال الروضة الموهوبين استناداً إلى محك نسبة الذكاء على اختبار فردي قاربت (85%) من الأطفال المرشحين.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الخصائص السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذي قام ببنائه (عطيات، 2004)، للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين عن طريق تقديرات الآباء والأمهات والمعلمات الذين قاموا بتقدير الخصائص السلوكية.

وقد تألفت عينة الدراسة التي اختارها عطيات بطريقة قصدية من (408) أطفال من رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة السلط من أصل (1760) طفلاً وطفلة ملتحقين بـ(12) مدرسة مثلث مجتمع الدراسة.

وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (109) فقرات موزّعة على سبعة أبعاد شملت (الإبداع، والتعلم، والدافعية، والمهارات النفسحركية، والاهتمامات الموسيقية، والمهارات الفنية، والقيادة والاتصال).

وذلك من خلال رجوعه إلى الأدب النظريّ والمقاييس ذات العلاقة مثل مقياس برايد

للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

Pre- School and Kindergarten Interest Descriptor(Rimm, 1983).

وقائمة التعرف على الموهبة الإبداعية

Group Inventory for Finding Creative Talent (Rimm, 1980).

ومقياس رينزولي ورفاقه لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوّقين

Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students
(Renzulli,Rris, Gavin & Sytsma 1979)

وقام عطيّات بترجمة عدد من الفقرات من مختلف المقاييس، وصياغة فقرات تم التوصل إليها من خلال الرجوع إلى الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في الدراسات والأدب النظريّ، حيث تكوّن المقياس المعد في صورته النهائية قبل إجراء التحكيم من (129) فقرة تمثل الأبعاد السبعة للخصائص السلوكية المذكورة (ملحق رقم 10) .

واستخرج الباحث دلالات صدق المقياس وذلك بعرضه على (16) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بحذف وتعديل فقرات أخرى. وبلغ عددها في صورتها النهائية (109) فقرات موزعة على الأبعاد الآتية:

المهارات النفسحركية (14) فقرة، الاهتمامات الموسيقية (12) فقرة، الدافعية (14) فقرة، القيادة والاتصال (19) فقرة، الإبداع (19) فقرة، العمليات العقليّة (18) فقرة، التعلم (13) فقرة.

وأما عن دلالات ثبات المقياس فقام الباحث بإيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تقدير الخصائص السلوكية من قبل الوالدين ومعلمات الروضة بفاصل زمني مقداره عشرة أيام بين التطبيقين على عينة مؤلفة من (30) طفلاً وطفلة من خارج عينة الدراسة، وقد بلغت معاملات الثبات بالإعادة للدرجة الكلية حسب تقديرات الآباء (0.80) وللأمهات (0.84)، وللمعلمات (0.86) والمتوسط الكلي (0.84). أما معاملات الثبات بالإعادة على الأبعاد الفرعية للمقياس فقد بلغت على النحو الآتي: الإبداع (0.89)، التعلم (0.84)، المهارات الفنية (0.87)، للمهارات النفسحركية (0.85)، الدافعية (0.89)، الاهتمامات الموسيقية (0.80)، العمليات العقليّة (0.89)، والقيادة والاتصال (0.82). وقد تم إيجاد الثبات بطريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي المصحح بمعادلة سبيرمان- براون(0.89)، كما قام عطيّات بإيجاد الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ الاتساق الداخلي (0.96).

ولأغراض حتى هذه الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس حيث اعتمدت الأبعاد السبعة المذكورة أعلاه واستخرجت دلالات صدق المقياس وذلك بعرضه على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، واللغة العربية، وذلك للتحقق من صحّة اللغة والصياغة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعاد المقياس من خلال ملاحظات المعلمة فقط داخل البيئة الصفية أو المدرسية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بحذف وإضافة وتعديل ونقل بعض الفقرات من بعد إلى آخر، وبقي عدد الفقرات في صورته النهائية (109) فقرات، واختلف الأمر في توزيع عدد فقرات الأبعاد حيث أصبح كالآتي: المهارات النفسحركية (13) فقرة، الاهتمامات الموسيقية (13) فقرة، الدافعية (14) فقرة، القيادة والاتصال (17) فقرة، الإبداع (11) فقرة، العمليات العقليّة (15) فقرة، التعلم (26) فقرة.

وأما عن دلالات ثبات المقياس فقامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال تقدير الخصائص السلوكية من قبل معلمات الروضة بفاصل زمني مقداره عشرة أيام بين التطبيقين على عينة مؤلفة من (40) طفلاً وطفلة من خارج عينة الدراسة، وقد بلغت معاملات الثبات بالإعادة للدرجة الكلية على المقياس (0.86). أما معاملات الثبات بالإعادة على الأبعاد الفرعية للمقياس فقد بلغت على النحو الآتي: الإبداع (0.89)، التعلم (0.84)، (0.87)، للمهارات النفسحركية (0.85)، الاهتمامات الموسيقية (0.80)، العمليات العقليّة (0.89)، القيادة والاتصال (0.82).

ثانياً: مقياس ستانفورد – بينيه لقياس نسبة الذكاء

قامت الباحثة باستخدام مقياس ستانفورد– بينيه (مراجعة 1960) الذي قننه الكيلاني (1981) على البيئة الأردنية، ويغطي الفئات العمرية من سن (2-18) سنة، بواقع ستة اختبارات في كل فئة عمرية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة ويعطى بعد تطبيقه درجة تمثل العمر العقليّ وأخرى تمثل نسبة الذكاء وتراوحت مدة تطبيق الاختبار من(45–90) دقيقة اعتماداً على متغيري العمر والقدرة العقليّة للمفحوص، أما تصحيحه فيستغرق من (30–40) دقيقة.

الصورة الأردنية لمقياس ستانفورد – بينيه – تقنين الطبعة الثالثة عام 1960

بدأ العمل على إعداد صورة أردنية لمقياس ستانفورد – بينيه مراجعة عام (1960) في مركز القياس والاختبارات في الجامعة الأردنية عام (1970) واستمر العمل على هذا المقياس مدة خمس سنوات تعاون فيها الباحثون والدارسون حتى ظهر مقياس ستانفورد – بينيه في صورته الأردنية النهائية عام (1981) وقد توافرت له دلالات الصدق والثبات والمعايير المناسبة للبيئة الأردنية بالإضافة إلى إعداد حقيبة الاختبار.

دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء

توافرت عدة دلالات عن صدق المقياس في صورته الأردنية تتضمن عمليات التحليل والمراجعة والتنقيح التي أعدها فريق الباحثين الأردنيين لكل مرحلة من مراحل إعداده وتطويره وهذه دلالة هامة على صدق البناء للمقياس. وقد أمكن الحصول على بيانات ودلالات الصدق في مراحل التجريب من خلال عدة مصادر منها:

1- نسب النجاح ومنحنياتها لاختبارات المقياس، حيث أظهرت تصاعداً مضطرداً في قيمتها من مستوى عمري إلى آخر ضمن المدى العمري الذي يطبق فيه الاختبار.

2- إجراء ضبط مواقع الاختبار في مستوى عمري معين بحيث تقترب قيمة متوسط العمر العقلي من متوسط العمر الزمني لأفراد فئة ذلك المستوى.

3- معاملات الارتباط الثنائية التي تمّ حسابها بين الأداء على كل اختبار فرعي والدرجة الكلية على المقياس حيث تمّ استبعاد المعاملات المنخفضة وتعديلها ثم التحقق منها واعتمادها تالياً.

ثم تم الحصول على نوعين من الدلالات التجريبية عن صدق المقياس في صورته الأردنية حيث تم حساب:

أولاً: دلالة محك التحصيل المدرسي حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين العمر العقلي والمعدل المدرسي لمجموعتين الأولى مؤلفة من (25) مفحوصاً من عمر (11-13) سنة، والثانية مؤلفة من (43) مفحوصاً من عمر (16-18) سنة، وقد بلغ معامل الارتباط (0.33) للمجموعة الأولى و(0.57) للمجموعة الثانية وكلا المعاملين لهما دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (0.01) ومستوى (0.05) (الكيلاني، 1981).

دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبارات الفردية ودرجاتهم على الاختبارات الزوجية في ثلاث مجموعات عمرية حيث تألفت من (60) مفحوصاً في المدى العمري (3–5) سنوات، والثانية مؤلفة من (61) مفحوصاً في المدى العمري (8–10) سنوات، والثالثة مؤلفة من (60) مفحوصاً في المدى العمري (14–16) سنة، وقد اختيرت هذه المجموعات على أساس أن الاختبارات التي تطبق عليها تمثل جميع فقرات المقياس ثم طبقت عليها معادلة سبيرمان – براون (الكيلاني، 1981).

وصف الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد – بينيه

بلغت عدد اختبارات المقياس في صورته الأردنية (142) اختباراً ويصلح للفئات العمرية من (2 – 18) سنة. وتحتوي حقيبة المقياس على مجموعة من الأدوات تستخدم مع تطبيق الفقرات الأدائية مثل (صور، كرات، خرز، قطع ورق، أشكال هندسية، مقص...) بالإضافة إلى الدليل المرفق مع المقياس حيث يبين هذا الدليل وصفاً لإجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه وفق المعايير الأردنية للمقياس (الكيلاني، 1981).

أوزان الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد – بينيه

1– من (2–5) سنوات: شهر عقلي واحد لكل اختبار يجتازه المفحوص.

2– من (6–14) سنة: شهران عقليان لكل اختبار يجتازه المفحوص.

3– الراشد المتوسط: يحتوي على (8) اختبارات، ويعطي شهرين عقليين لكل اختبار يجتازه المفحوص.

4- الراشد المتفوق (1): 4 شهور عقلية لكل اختبار يجتازه المفحوص.

5- الراشد المتفوق (2): 5 شهور عقلية لكل اختبار يجتازه المفحوص.

6- الراشد المتفوق (3): 6 شهور عقلية لكل اختبار يجتازه المفحوص.

إجراءات تطبيق الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد- بينيه

تتضمن إجراءات تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه عدداً من الخطوات والتعليمات والمبادئ، والتي وردت في دليل المقياس الأصلي، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- تهيئة ظروف المكان الناسب لعملية تطبيق المقياس على المفحوص.
- توقيت الزمن المناسب لعملية تطبيق المقياس على المفحوص.
- توافر جو من الألفة بين الفاحص والمفحوص قبل البدء بعملية تطبيق المقياس.
- تحديد العمر الزمني للمفحوص (Chronological Age) بالسنة والشهر.
- تحديد العمر القاعدي للمفحوص، حيث يترك للفاحص أن يحدد العمر القاعدي للمفحوص بناءً على معرفته.

بعض المصطلحات الهامة في الصورة الأردنية لمقياس ستانفورد – بينيه

1- العمر السقفي: يتحدد العمر السقفي بأول مستوى فشل المفحوص في الإجابة عن جميع فقراته بعمر ما.

2- العمر القاعدي: يتحدد بالمستوى الذي يجيب المفحوص عن جميع اختباراته إجابة صحيحة وغالباً ما يكون العمر الزمني الذي يقل سنة واحدة عن عمر المفحوص الزمني (الكيلاني، 1981).

3- العمر العقلي: حيث يحدد الفاحص العمر العقلي للمفحوص على كل اختبار نجح في الأداء عليه مضافاً إليه العمر القاعدي.

طريقة استخراج نسبة ذكاء المفحوص على الصورة الأردنية لمقياس ستانفورد – بينيه

هناك طريقتان لاستخراج نسبة ذكاء المفحوص على مقياس ستانفورد – بينيه وهما:

1- استخراج نسبة الذكاء من جداول نسب الذكاء المشتقة من تقنين الصورة الأردنية.

2- استخدام معادلة استخراج نسبة الذكاء وهي:

نسبة الذكاء = (العمر العقلي÷ العمر الزمني) × 100

ثالثاً: مقياس مفهوم الذات المصور لأطفال ما قبل المدرسة:

قامت الباحثة باستخدام مقياس مفهوم الذات المصور الذي أعدته الشوارب (2003)، لأطفال مرحلة الروضة وذلك بالرجوع إلى الأدب النظريّ المكتوب في مجال مفهوم الذات والاطلاع على مقاييس مفهوم الذات مثل مقياس بيرس- هارس بصورته المعربة ومقياس مفهوم الذات الذي أعده الأشول (1984)، ومقياس سيسارلي (Cicirelli, 1974) The Purdue Self Concept Scale for Pre-school Children ، حيث أعدته الشوراب بشكل رسومات كاريكاتيرية تمثل العبارات التي تقيس مفهوم الذات في المقاييس السابقة، وقد تكوّن المقياس من (80) صورة تمثل كل صورتين موقفين متضادين يمثل أحدهما مفهوم ذات إيجابياً والآخر مفهوم ذات سلبياً، ويطلب من الطفل اختيار أحدهما، والذي يعتبر مناسباً أكثر لوصف نفسه به، وبذلك يكون عدد الفقرات أربعين فقرة موزعة على المجالات الأربعة الآتية:

أولاً: المجال الأكاديمي

ويتضمن هذا المجال عشرة مواقف تشير إلى الإمكانات العقليّة والقدرات المعرفية المرتبطة بمرحلة الروضة، مثل قدرة الطفل على العد، أو كتابة اسمه، أو أدائه لبعض الأنشطة المرتبطة بمنهاج الروضة مثل أداء أغنية أو نشيد، أو سرد قصة، بالإضافة إلى شعوره بأهميته كعضو في الصف، ويتضمن الفقرات العشر الأولى.

ثانياً: المجال الجسمي

ويتضمن هذا المجال عشرة مواقف تشير إلى مفهوم الطفل عن مظهره الجسمي، وقدراته الجسمية والحركية، ومدى اقتناعه بما هو عليه من خصائص بدنيّة، وتوزعت هذه المواقف على الفقرات من (11) حتى رقم (20).

ثالثاً: المجال الاجتماعيّ

يتضمن هذا المجال عشرة مواقف تشير إلى فكرة الطفل عن نفسه داخل المجموعة سواء الأسرة أو الروضة أو المجتمع بشكل عام، ومدى قناعة الفرد بنفسه، وهل يشعر بحب الآخرين له؟ وقدرته على تكوين صداقات ومدى ارتياحه وإحساسه بتقبل الآخرين له. ويضم الفقرات من رقم (20) إلى (30)؟.

رابعاً: المجال الشخصيّ

ويتضمن هذا المجال عشرة مواقف تشير إلى مدى إحساس الطفل بنفسه، وهل يشعر بسعادة وتقلب مزاج؟، وهل يتفق مع الآخرين أو يختلف عنهم؟ ويضم الفقرات من رقم (31)–(40).

صدق المقياس

قامت الشوارب بالتحقق من صدق المقياس من خلال الطريقتين الآتيتين:

1-عرضت المقياس بعد أن أخرجته بصورته النهائية على عدد من المحكمين المختصين في مرحلة رياض الأطفال لبيان صدق الأداة في قياس مفهوم الذات لدى أطفال الروضة، من حيث ملاءمة الفقرات ومناسبتها للمرحلة العمرية، وشكل الصورة، والصياغة اللغوية للفقرة، ولإبداء رأيهم في مدى شموليته من ناحية، ومدى ملاءمته لقياس الغرض الذي أعدّ من أجله من ناحية أخرى، وتبين من هذه الآراء أن المقياس يتمتع بالصدق الظاهري، وقد اعتمدت نسبة اتفاق (6) محكمين من أصل (8) لاعتماد كل فقرة أي بنسبة 75% كحدّ أدنى، وتعتبر هذه النسبة مقبولة لاعتبار هذا المقياس صادقاً في قياس مفهوم الذات لدى أطفال الروضة.

2-أوجدت الباحثة صدق بناء هذا المقياس بحساب معامل الارتباط بين علامات أفراد العينة الأولية على كل مجال من مجالاته الأربعة والعلامة الكلية على المقياس.

ثبات المقياس

طبقت الشوارب المقياس على عينة أولية بلغ عدد أفرادها (32) طفلاً من أطفال الروضة، لأغراض إيجاد معاملات الثبات، حيث أوجدت معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام طريقة الإعادة (Test Re T-est) وبفارق زمني في التطبيق بلغ أسبوعين، حيث أخذت علاماتهم في مرتي التطبيق وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بينهما، وأوجدت معامل الثبات للأبعاد الاربعة المكونة لمقياس مفهوم الذات وللدرجة الكلية له، حيث كانت نتائجها مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$، مما يدل على تمتع هذا المقاس بمعاملات ثبات مناسبة.

ونظراً لأنّ الباحثة لاحظت أن صور الأطفال على مقياس مفهوم الذات الذي بنته الشوارب تنحاز صوره للذكور دون الإناث، فقد قامت الباحثة ببناء مقياس آخر لمفهوم الذات المصوّر لأطفال الروضة خاص بالإناث، بحيث يكون موازياً لمقياس مفهوم الذات المصوّر لأطفال الروضة الـذي بنته الشوارب لتحرص الباحثة على مصداقية إجابات طفل الروضة، بحيث تعرض الباحثة مقيـاس الشوارب على الذكور والمقياس الذي أعدّته على الإناث، وبذلك تضمن إجابات أطفال الروضة من خلال شعورهم وتعايشهم مع صور المقياس، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقيـاس بعرضـه على (7) محكمين من أساتذة الجامعات والكليات في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، وذلك حسب نموذج التحكيم المرفق (ملحق رقم9)، حيث طلـب إلـى المحكمـين إبـداء آرائهـم وملاحظاتهم بخصوص:

- وضوح تعليمات المقياس وإجراءات تطبيقه.
- ملاءمة فقرات كل بعد ودرجة انتمائها إلى البعد الذي وردت فيه.
- وضوح اللغة والصياغة في الفقرات ومدى ملاءمتها للأطفال في مرحلة الروضة.
- وضوح الصور ومدى توافقها مع صور مفهوم الذات الذي أعدته الشوارب

وقد أخذت الباحثة الملاحظات التي اتفق عليها كل من المحكمين ومعلمات رياض الأطفال، وكان من أهمها: توضيح بعض الصور وتبسيط لغة المقياس.

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق الاختبار وإعادة الاختبـار وذلـك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (20) طفلة من أطفال الروضة وكانت معـاملات ارتباط بيرسون بين القياسين القبلي والبعدي كما تظهر في الجدول (4).

جدول (4)

معاملات ثبات درجات عينة الثبات على مقياس مفهوم الذات– إناث بطريقة الإعادة

البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	0.89	0.001
مفهوم الذات الجسمي	0.87	0.001
مفهوم الذات الشخصيّ	0.91	0.001
مفهوم الذات الاجتماعيّ	0.90	0.001

إجراءات تطبيق مقياس مفهوم الذات

تمّ تطبيق المقياس بصورة فردية حسب الإجراءات التالية.

- إعداد استمارة الإجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات اللازمة عليها، وتجهيز الكرّاس الخاص بالمقياس لعرض الصور المتضمنة في الفقرات.
- تطبيق المقياس في غرفة منفصلة بعيدة عن المشتتات.
- تطمين الطفل والحديث معه بهدف تخليصه من أي خوف أو توتر قد يشعر به.
- عرض الصور بالترتيب، وتوجيه الحديث الآتي للطفل: هذه مجموعة من صور الأطفال في مثل سنك ، يتكلمون عن أنفسهم، سأحكي لك ما يقولون والمطلوب منك أن تشير إلى صورة الطفل الذي يشبهك.
- عرض الصورة الأولى على الطفل ثم تُقرأ العبارتان المدوّنتان تحت الصورة بطريقة محايدة خالية من الإيحائية، ويطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التي يرى أنها تشبهه.
- تنفيذ جميع الفقرات بشكل متتال.

- تسجيل استجابات الطفل عن استمارة الإجابة بحيث يوضع الرمز (أ) إذا اختـــار الــصورة الأولى والرمز (ب) إذا اختار الصورة الثانية.
- تسجيل الاستجابة الأولى التي يعطيها الطفل على النموذج.
- إعادة السؤال إذا لم يستجب الطفل من المرة الأولى.
- أخذ استراحة أثناء تطبيق المقياس أو تطبيقه على جلستين إذا لم يستطع الطفل الاستمرار.

تصحيح المقياس

-تعبأ استمارة الإجابة حسب إجابات الطفل.

-تقارن استجابات الطفل مع مفتاح الإجابة المرفق.

-تعطى درجة عن كل إجابة متطابقة مع المفتاح، وصفراً إذا لم تكن مطابقة.

-تجمع الدرجات لكل طفل بالشكل الآتي:

- درجة المجال المعرفي الأكاديمي وهي مجموع درجات الفقرات من (1– 10).
- درجة المجال الجسمي وهي مجموع درجات الفقرات من (11-20).
- درجة المجال الاجتماعيّ وهي مجموع درجات الفقرات من (21-30).
- درجة المجال الشخصيّ وهي مجموع درجات الفقرات من (31 –40).

وعليه فإن الدرجة الكلية على المقياس تتراوح بين صفر و (40)

رابعاً: مقياس التكيف الاجتماعيّ

قامت الباحثة بالاستعانة بمقياس التّكيّف الاجتماعيّ لطفل الروضة الذي أعدّه (المومني، 2003) المبني على ملاحظات المعلمة للسلوك الاجتماعيّ لطفل الروضة داخل البيئة الصفية والمدرسية، حيث طوّر المومني مقياس التكيف الاجتماعيّ من خلال تحديد مفهوم التكيف الاجتماعيّ لأطفال ما قبل المدرسة (الروضة)، واستعان بالدراسات السابقة التي توضح هذا المفهوم ومكوناته، كما قام المومني بالرجوع والاطلاع على المقاييس السابقة ومنها مقياس السلوك الاجتماعيّ المدرسي من إعداد عبد الله (1978)، ومقياس التكيف الاجتماعيّ للأطفال من الفئة العمرية (12–16) سنة من إعداد أسعد (1994)، ومقياس مستوى السلوك التكيفي من إعداد البنا (1996)، ومقياس التكيف الاجتماعيّ من إعداد السندي المشار إليه في الحربي (1995)، وقائمة السلوك الاجتماعيّ المرغوب من إعداد باشن (1998)، ومقياس الكفاءة الاجتماعيّة من إعداد الأغبر (1994).

وقام المومني بالخطوات الآتية لإعداد المقياس:

- حدّد بعدين لمقياس التكيف الاجتماعيّ في الروضة:

أ– التكيف مع الأقران.

ب–التكيف مع المعلمة.

- أعدّ المومني (26) فقرة تعبر عن السلوك التكيفي الاجتماعيّ في الروضة، وزّعت حسب البعدين السابقين، (15) فقرة منها موجبة أرقامها (1، 2، 5، 11، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26) و(11) فقرة سالبة أرقامها (3، 4 ،6، 10، 7، 8، 9، 12، 13، 18، 22) موزعة على البعدين (ملحق رقم 7).

إجراءات الصدق

أولاً: صدق المحكمين

بعد إعداد الصورة المبدئية للمقياس، قام المومني بعرض المقياس على(10) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من ذوي الاختصاص لإبداء وجهة نظرهم في:

- مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليها.
- وضوح وسلامة اللغة ومناسبتها لأطفال الروضة.
- وضوح التعليمات ونماذج قيد الاستجابات ومفتاح الإجابات.

واعتمد المومني على إجماع (80%) من المحكّمين لقبول الفقرة، أو تعديلها أو حذفها أو إضافة فقرات بديلة، وبناء على ذلك تم تعديل صياغة الفقرة الأولى والرابعة والسادسة والسابعة.

ثانياً: صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة أولية (تجريبية) مؤلفة من (48) طفلاً من غير عينة الدراسة، حيث طلب من المعلمات ملاحظة الطفل لمدة أسبوع دراسي ومن ثم إعطاء الدرجات للأطفال المعنيين حسب تقديراتهن على أداة الدراسة، واستخدمت الإجراءات الإحصائية الآتية للتحقق من صدق الأداة:

تم حساب معامل ارتباط علامة الفقرة مع علامة البعد، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط يتراوح مابين (0.67– 0.95)، حيث لوحظ أن جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

تمّ حساب معامل الارتباط بين كل من البعدين والعلامة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل ارتباط البعد الأول (التكيف مع الرفاق)، مع العلامة الكلية للمقياس تساوي (0.97)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين علامة البعد الثاني (التكيف مع المعلمة) مع العلامة الكلية للمقياس (0.69).

الثبات

تم استخراج دلالات ثبات الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بإعادة تطبيق الأداة عل العينة السابقة (48) طفلاً وبفاصل زمني مقداره أسبوعان. وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق ، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.93) للمقياس الكلي، وبلغت للبعد الأول (0.93) وللبعد الثاني (0.94)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$).

تصحيح الاختبار

لتصحيح مقياس الدراسة قام المومني بإعطاء الدرجات لفئات التقدير كما يلي:

- الدرجة (1) المستوى الأول (أبداً)، أي أنّ العبارة لا تنطبق على الطفل نهائياً.
- الدرجة (2) المستوى الثاني (نادراً)، أي أنّ العبارة تنطبق على الطفل بشكل محدود.
- الدرجة (3) المستوى الثالث (أحياناً)، أي أنّ العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ.
- الدرجة (4) المستوى الرابع (غالباً)، أي أنّ العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ وكبير.
- الدرجة (5) المستوى الخامس (دائماً)، أي أنّ العبارة تنطبق على الطفل بشكل مستمر.

هذا بالنسبة للفقرات الإيجابية، أما بالنسبة للفقرات السلبية، فقد أخذت عكس التدريج السابق، وبناءً عليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على هذا المقياس تساوي (26 × 5=130)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل تساوي (26×1=26 درجة).

خامساً: مقياس الذكاء الانفعاليّ: (الصورة الأصلية للمقياس)

قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الانفعاليّ لأطفال الروضة وهو صورة مطوّره عن مقياس سوليفان Sullivan المستند إلى اتجاه ماير وسالوفي Mayer & Salovey الذي يعتبر الذكاء الانفعاليّ"قدرة"، ومقاييس أخرى تعكس اتجاه جولمان Goleman وبار أون Bar-On وغيرهما ممن يعتبرون الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات والكفايات والخصائص، الذي طوّره وترجمه (جروان، تحت الطّبع) ويتألف المقياس في صورته المطوّره من الأبعاد التالية:

- الوعي الذاتي بالانفعالات ويتألّف من (16) فقرة.
- التعاطف ويتألّف من (8) فقرات.
- إدارة الانفعالات ويتألّف من (3) فقرات.
- الدافعية ويتألّف من (9) فقرات.
- المهارات الاجتماعية ويتألّف من (15) فقرة.

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على (13) محكماً من أساتذة جامعة عمّان العربية للدراسات العليا في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، وذلك من خلال نموذج التحكيم المرفق (ملحق رقم 6)، حيث طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم بخصوص:

- وضوح تعليمات المقياس وإجراءات تطبيقية.
- ملاءمة فقرات كل بعد ودرجة انتمائها إلى البعد الذي وردت فيه.
- وضوح اللغة والصياغة في الفقرات ومدى ملاءمتها للأطفال في مرحلة الروضة.

وقد أخذت الباحثة الملاحظات التي اتفق عليها (10) من المحكمين، وكان من أهمها: تعديل صياغة التعليمات وتبسيط لغتها حتى يفهمها الأطفال، تعديل صياغة الفقرات في بعد المواقف والتعاطف وإدارة الانفعالات والدافعية.

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (20) طفلاً من أطفال الروضة، وكانت معاملات ارتباط بيرسون بين القياسين القبلي والبعدي كما تظهر في الجدول (5).

جدول (5)

معاملات ثبات درجات عينة الثبات على مقياس الذكاء الانفعاليّ بطريقة الإعادة

البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	0.89	0.001
التعاطف	087	0.001
إدارة الانفعالات	0.91	0.001
الدافعية	0.90	0.001
المهارات الاجتماعيّة	0.91	0.001

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة منذ بداية العام الدراسي، وقبل البدء بـــإجراء الدراســـة بزيـــارات متكـــررة للروضات التي تم اختيارها والتفاعل مع أطفال الروضة ببيئتهم الصفية، والمدرسية حتى يتـــسنى للطفل المرشح أن يتجاوب مع الباحثة أثناء تطبيق أدوات الدراسة التي شملت كـــلاً مـــن اختبـــار ستانفورد–بينيه ومقياس الذكاء الانفعاليّ ومفهوم الذات والتكيف الاجتماعي.

وقد اجتمعت الباحثة مع معلمات الروضة بعد موافقة الإدارة المدرسية بهدف تقديم فكـــرة عن خصائص أطفال الروضة الموهوبين الذين يتم الكشف عنهم من خلال ســـلوكهم الـــدال علـــى موهبتهم، حيث وزّعت الباحثة مقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين على المعلمات ليـــتم شرح كل بعد وكل فقرة وطريقة تقدير فقرات المقياس، كذلك وزعت الباحثة على المعلمات نماذج موافقة أولياء الأمور لتقوم المعلمة بإرسالها مع الطفل المرشّح لأخذ موافقة ولي الأمر على تطبيق الدراسة الحالية على طفله.

كذلك وزّعت الباحثة مقياس التكيّف الاجتماعيّ على معلمات الروضة لوضع تقديراتهن بعد شرح فقراته وبعديه، وكذلك وزعت الباحثة ورقة البعد الخامس من مقياس الذكاء الانفعاليّ المعنون بالمهارات الاجتماعيّة (الورقة الأخيرة) لتقوم المعلمة بتقدير مستوى مهارات الأطفال علـــى كـــل فقرة.

حرصت الباحثة على اختيار غرف في المدارس بحيث تكون مناســـبة لتطبيـــق مقـــاييس الدراسة على عينة الأطفال المرشحين وقامت الباحثة بتوفير المعزّزات المعنوية والماديّة لتـــشجيع الطفل على الاستمرار بدافعية في الإجابة عن أسئلة الاختبارات نظراً لطول فترة تطبيقها، كاختبار ستانفورد–بينيه، حيث تراوحت مدة تطبيقه ما بين (45 دقيقة – 90 دقيقة).

تصميم الدراسة :

استناداً إلى طبيعة الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطيّ لدراسة علاقة الذكاء الانفعاليّ بالتكيف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن.

متغيرات الدراسة

الذكاء الانفعاليّ، التكيف الاجتماعيّ، مفهوم الذات.

المجموعة

أطفال الروضة الموهوبون، وأطفال الروضة العاديون.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن أدوات الدراسة، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعاليّ ومقياس تقدير الخصائص السلوكية الدالّة على الموهبة في مرحلة ما قبل المدرسة وفحص العلاقة بين الأداء على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومقياس التكيف الاجتماعيّ ومفهوم الذات لأطفال الروضة الموهوبين والعاديين، كما تم استخدام t-test للتعرف على مستوى دلالة الفروق بين الأطفال الموهوبين والعاديين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصــل الرابــع

نتــائــج الــدراســــة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين والعاديين علــى مقيــاس الــذكاء الانفعاليّ وأبعاده الخمسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال الروضة الموهوبين والعاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ، كما تم استخدام اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين متوسطات أطفال الروضة الموهوبين والعاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده

أبعاد الذكاء الانفعاليّ	الفئة/ المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	موهوب	50	18.12	2.2 91	2.758	98	.007
	عادي	50	16.72	2.763			
التعاطف	موهوب	50	6.36	2.097	.973	98	.333
	عادي	50	5.88	2.789			
إدارة الانفعالات	موهوب	50	6.20	1.965	-.907	98	.367
	عادي	50	5.56	1.539			
الدافعية	موهوب	50	6.00	1.512	2.746	98	.007
	عادي	50	5.20	1.400			
المهارات الاجتماعيّة	موهوب	50	26.76	2.700	6.946	98	.000
	عادي	50	19.84	6.507			
الذكاء الانفعاليّ ككل	موهوب	50	63.12	5.913	5.433	98	.000
	عادي	50	53.84	10.532			

تشير البيانات في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α >0.05) بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين والعاديين تعزى إلى أثر المجموعة في أبعاد

الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والدافعية، والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل، وجاءت الفروق لصالح الموهوبين، حيث كان متوسط درجاتهم في بعد الوعي الذاتيّ بالانفعالات (18.12) مقابل (16.72) للعاديين، كما كان متوسط درجاتهم في بعد المهارات الاجتماعيّة (26.76) مقابل (19.84) للأطفال العاديين ،وكذلك الأمر بالنسبة لبعد الدافعية حيث كان متوسط درجات الأطفال الموهوبين(6.0) والأطفال العاديين (5.2)، أما المتوسط الكلي للذكاء الانفعاليّ فكان(63.12) للموهوبين و(53.84) للعاديين، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في بعدي التعاطف وإدارة الانفعالات مع أنّ متوسط درجات الأطفال الموهوبين أكبر بقليل من متوسط درجات الأطفال العاديين عكس البعدين كما يظهر في الجدول (6).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ وأبعاد كل منهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعاليّ وأبعاده، من جهة وبين متوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ ببعديه من جهة أخرى، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (7).

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ وأبعادهما ومستوى الدلالة الإحصائية

أبعاد الذكاء الانفعاليّ		التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق	التكيف الاجتماعيّ مع المعلمة	التكيف الاجتماعيّ (ككل)
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	معامل الارتباط	.236	.389**	.356*
	الدلالة الإحصائية	.099	.005	.011
	العدد	50	50	50
التعاطف	معامل الارتباط	.508**	.557**	.584**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	50	50	50
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	.300**	.339*	.351*
	الدلالة الإحصائية	.034	.016	.012
	العدد	50	50	50
الدافعية	معامل الارتباط	.300*	.212	.269
	الدلالة الإحصائية	.034	.139	.059
	العدد	50	50	50
المهارات الاجتماعيّة	معامل الارتباط	.580**	.667**	.686**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	50	50	50
الذكاء الانفعاليّ (ككل)	معامل الارتباط	.639**	.667**	.686**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	50	50	50

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α>0.05)

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α>0.01)

تشير البيانات في الجدول (7) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين على مقياس التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق من جهة ومتوسطات درجاتهم على أبعاد مقياس الذكاء الانفعاليّ المتعلقة بالتعاطف وإدارة الانفعالات والدافعية والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.508، 0.300، 0.300، 0.580، 0.639) بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع متوسط درجة بعد الوعي الذاتيّ بالانفعالات.

كما أشارت البيانات إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين التكيف الاجتماعيّ مع المعلمة من جهة، ومتوسط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت على التوالي (0.389، 0.557، 0.339، 0.667، 0.667)، بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا مع متوسط درجات بعد الدافعية من اختبار الذكاء الانفعاليّ.

أمّا بالنسبة للتكيف الاجتماعيّ ككل فقد أظهرت البيانات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسّط الدّرجات على مقياس التكيّف الاجتماعيّ و كل من متوسّط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.356، 0.584، 0.351، 0.686، 0.686) بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع متوسط درجة بعد الدافعية من اختبار الذكاء الانفعاليّ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال الروضة الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم الذات وأبعاد كل منهما ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ ككل وأبعاده وبين متوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم الذات وأبعاده، والجدول (8) الآتي يوضح ذلك.

جدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أبعاد الذكاء الانفعاليّ ودرجة الكلية وبين متوسطات الدرجات الكلية والفرعية لمفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين

أبعاد الذكاء الانفعاليّ		البعد الاكاديمي	البعد الجسمي	البعد الاجتماعيّ	البعد الشخصيّ	مفهوم الذات (ككل)
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	معامل الارتباط	.235	.274	.079	.021	.213
	الدلالة الاحصائية	.101	.054	.587	.887	.137
	العدد	50	50	50	50	50
التعاطف	معامل الارتباط	.289*	.314*	.077	.169	.298*
	الدلالة الاحصائية	.044	.026	.596	.242	.036
	العدد	50	50	50	50	50
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	.079	-.016	.454**	.225	.263
	الدلالة الاحصائية	.587	.910	.001	.116	.065
	العدد	50	50	50	50	50
الدافعية	معامل الارتباط	.313*	.295*	.240	.054	.317*
	الدلالة الاحصائية	.027	.037	.093	.709	.025
	العدد	50	50	50	50	50
المهارات الاجتماعيّة	معامل الارتباط	.052	.196	-.042	.129	.119
	الدلالة الاحصائية	.720	.172	.773	.374	.411
	العدد	50	50	50	50	50
الذكاء الانفعاليّ (ككل)	معامل الارتباط	.322*	.377**	.251	.215	.411**
	الدلالة الاحصائية	.022	.007	.079	.133	.003
	العدد	50	50	50	50	50

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$)

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسطات درجات البعد الأكاديمي ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف، والدافعية، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.289، 0.313، 0.322)، بينما لم تظهر علاقة دالة إحصائياً مع متوسط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة.

كما تشير البيانات إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α>0.05) بين متوسطات درجات البعد الجسمي ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف، والدافعية، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (.314، 0.295، 0.377)، في حين لم تظهر علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة.

وتشير البيانات إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسطات درجات البعد الاجتماعيّ، ومتوسط درجات بعد إدارة الانفعالات، حيث كان معامل الارتباط (.454)، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائيا مع باقي أبعاد الذكاء الانفعاليّ، وكذلك الدرجة الكلية. كما تشير البيانات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات على البعد الشخصيّ على مقياس مفهوم الذات وأي من أبعاد الذكاء الانفعاليّ أو الذكاء الانفعاليّ ككل.

أمّا بالنسبة لمفهوم الذات ككل فقد أظهرت البيانات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسط درجات الأطفال الموهوبين على مقياس مفهوم الذات ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف والدافعية والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.298، 0.317، 0.411)، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع متوسط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال الروضة العاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم التكيف الاجتماعيّ وأبعاد كل منهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس الذكاء الانفعاليّ ككل وأبعاده، ومتوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ وأبعاده، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أطفال الروضة العاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعيّ وأبعادهما ومستوى الدلالة الإحصائية

أبعاد الذكاء الانفعاليّ		التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق	التكيف الاجتماعيّ مع المعلمة	التكيف الاجتماعيّ ككل
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	معامل الارتباط	.366**	.115	.308 *
	الدلالة الإحصائية	.09	.428	.029
	العدد	50	50	50
التعاطف	معامل الارتباط	.300*	.243	.345*
	الدلالة الإحصائية	.034	.089	.014
	العدد	50	50	50
ادارة الانفعالات	معامل الارتباط	.142	.242	.242
	الدلالة الإحصائية	.326	.091	.091
	العدد	50	50	50
الدافعية	معامل الارتباط	.361*	-.009	.228
	الدلالة الإحصائية	.010	.949	.111
	العدد	50	50	50
المهارات الاجتماعيّة	معامل الارتباط	.226	.258	.306*
	الدلالة الإحصائية	.114	.070	.030
	العدد	50	50	50
الذكاء الانفعاليّ ككل	معامل الارتباط	.491*	.326*	.520**
	الدلالة الإحصائية	.000	.021	.000
	العدد	50	50	50

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$)

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)

تشير البيانات في الجدول (9) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً في مستوى($\alpha<$ 0.05) بين متوسطات درجات أطفال الروضة العاديين على مقياس التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق من جهة، ومتوسطات درجاتهم على مقياس الذّكاء الانفعاليّ المتعلقة بالوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف والدافعية والذكاء الانفعاليّ ككل من جهة أخرى، حيث كانت معاملات الارتباط (0.366، 0.361،0.300، 0.491) على التوالي، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق، وبعدي إدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة .

كما تشير البيانات إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا في مستوى الدلالة (α<0.05) بين التكيف الاجتماعيّ مع المعلمة، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كان معامل الارتباط (0.326)، ومستوى الدلالة (0.021) بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائيا في باقي الأبعاد.

أمّا بالنسبة للتكيف الاجتماعيّ ككل فقد أظهرت البيانات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا في مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسط الدرجات على مقياس التكيف الاجتماعيّ من جهة، ومتوسط الدرجات على أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.308، 0.345، 0.306، 0.520). من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعيّ ككل، وبين بعدي إدارة الانفعالات، والدافعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطات درجات أطفال الروضة العاديين على مقياس الذكاء الانفعاليّ ومتوسطات درجاتهم على مقياس مفهوم الذات وأبعاد كل منهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطات الذكاء الانفعاليّ ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة العاديين، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات الذكاء الانفعاليّ ومفهوم الذات وأبعادهما

لدى أطفال الروضة العاديين

أبعاد الذكاء الانفعاليّ		البعد الأكاديمي	البعد الجسمي	البعد الاجتماعيّ	البعد الشخصيّ	مفهوم الذات ككل
الوعي الذاتيّ بالانفعالات	معامل ارتباط	.114	.255	.021	.163	.201
	الدلالة الاحصائية	.431	.073	.883	.258	.162
	العدد	50	50	50	50	50
التعاطف	معامل ارتباط	.209	.181	.164	.250	.302*
	الدلالة الاحصائية	.146	.208	.257	.080	.033
	العدد	50	50	50	50	50
ادارة العواطف	معامل ارتباط	.256	.211	-.096	.068	.164
	الدلالة الاحصائية	.072	.141	.507	.637	.256
	العدد	50	50	50	50	50
الدافعية	معامل ارتباط	.325*	.389**	.007	.184	.334*
	الدلالة الاحصائية	.021	.005	.963	.200	.018
	العدد	50	50	50	50	50
المهارات الاجتماعيّة	معامل ارتباط	.128	.594**	.195	.259	.242**
	الدلالة الاحصائية	.377	.000	.175	.069	.002
	العدد	50	50	50	50	50
الذكاء الانفعاليّ ككل	معامل ارتباط	.245	.565**	.156	.304*	.463**
	الدلالة الاحصائية	.087	.000	.279	.032	.001
	العدد	50	50	50	50	50

* الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسط درجات أطفال الروضة العاديين على مقياس البعد الأكاديمي من جهة ومتوسطات درجاتهم على بعد الدافعية من مقياس الذكاء الانفعاليّ، حيث كان معامل الارتباط (.325)، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع باقي الأبعاد والذكاء الانفعاليّ ككل.

كما تشير البيانات إلى جود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين البعد الجسمي من جهة ومتوسط الدرجات على أبعاد الدافعية والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل، حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (0.389، 0.594، 0.565)، من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائيا على باقي أبعاد الذكاء الانفعاليّ .

وأشارت البيانات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسط درجات البعد الاجتماعيّ والذكاء الانفعاليّ بجميع أبعاده، والذكاء الانفعاليّ ككل.

وأشارت البيانات إلى جود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسطة درجات البعد الشخصيّ والذكاء الانفعاليّ ككل حيث كان معامل الارتباط (0.304).

أما بالنسبة لمفهوم الذات ككل فقد أظهرت البيانات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسط الدرجات على مقياس مفهوم الذات من جهة ومتوسط الدرجات على أبعاد التعاطف والدافعية والمهارات الاجتماعيّة والذكاء الانفعاليّ ككل حيث كان معامل الارتباط على التوالي (0.302، 0.334، 0.424، 0.463)، بينما لم تظهر أية علاقة دالة إحصائيا على متوسط درجات بعدي الوعي الذاتيّ بالانفعالات وإدارة الانفعالات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد القيام بتطبيق كل من مقياس الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في مدينة إربد، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي من جهة بالتكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي من جهة بمفهوم الذات ومعرفة أثر كل من متغير التكيف الاجتماعي ومفهوم الذات في تباين الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين والعاديين، وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج استخدام اختبار t-test للتعرف على مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الموهوبين والعاديين على مقياس الذكاء الانفعالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) تعزى إلى أثر المجموعة في مجالات الوعي الذاتي بالانفعالات، والدافعية، والمهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي ككل وجاءت الفروق لصالح الموهوبين.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص والسمات التي ترددت في الأدب التربوي حول الموهوبين، ولاسيما بالنسبة للخصائص الانفعالية والاجتماعية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة التي تضم احترام حقوق الآخرين وعدم التدخل في شؤونهم وإقامة علاقات جيدة مع الرفاق والتعاون معهم كما ذكرها كل من تتل وبيكرTuttle & Becker كما ورد في جروان (2004) . وما ذكره ديفس(Davies, 2000) من أن الأفراد المبدعين لديهم القدرة على ضبط الذات، وتأجيل

الإشباع، والمثابرة، والتفاؤل، والحماس، والاستقلالية في الحكم، والاستعداد لأخذ المهام، والتسامح كما أن بعض تعريفات الموهبة تضمن عنصر الدافعية من مستوى مرتفع مقارنة بالأطفال العاديين كما ذكر رنزولي Renzulli وأبراهام (Abraham, 1999) وتتفق النتيجة مع نظرية دابروسكي Dabrowski في الاستثارة المفرطة التي تصف الطفل الموهوب بالطاقة والنشاط العالي المستمر، وهي تعبر عن بعد الدافعية أيضاً وتتفق مع ما أشارت إليه روبير (Roeper، 2005) حول خصائص الموهوبين بأنهم يتميزون بقوة الدافعية الناجمة عن فيض عواطفهم. وعن بعد التعاطف فقد أشار كلارك (Clark, 1992) و(سلفرمان، 2005) و سورد (Sward, 2003) بتمايز الموهوبين عن العاديين بالتفهم والتعاطف. وتفسير نتيجة الفروق الواضحة بين الموهوبين والعاديين على بعد الوعي الذاتي بالانفعالات فإنه ينسجم مع ما أورده شقير (2002)، حيث أشار إلى قدرة الأطفال الموهوبين على إدراك ذواتهم ومعرفتهم بقدرات وحدود أنفسهم، ويتفق مع ما أشارت إليه سلفرمان (2005) من أن الأطفال الموهوبين يتمتعون بوعي وحس عال بالذات.

ومن جانب الدراسات تتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الجندي (2006) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ على بعدي كل من الكفاءة الاجتماعية والتكيف والمهارات الاجتماعية من مقياس الذكاء الانفعالي.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة برار (Brar, 1992) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الحضانة مرتفعي الذكاء ومتوسطات درجات أقرانهم منخفضي الذكاء على مقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وأبعاده الفرعية لصالح مجموعة الأطفال مرتفعي الذكاء.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين والعاديين على بعدي التعاطف وإدارة الانفعالات بتأثير عامل الجنس، حيث كان عـــدد عينـــة أطفـــال الروضـــة الموهوبين الذكور أعلى من عدد الإناث كما هو ظاهر في الملحق رقم (1) مما أثر بالنتيجة علـــى عدم إظهار الفروق الواضحة بين الموهوبين والعاديين وهذه النتيجة تنسجم مع مـــا أشـــارت إليـــه سلفرمان (2005) أن الإناث أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط الاجتماعية، وتتفق مع جولمـــان (1998) والذي ذكر أن الإناث الموهوبات أكثر تعاطفاً من الـــذكور الموهـــوبين، ومـــن جانـــب الدراسات تنسجم مع دراسة تيسو (Tieso, 2007) من حيث إن الموهوبات الإناث يتفـــوقن علـــى الموهوبين الذكور في المقياسين الفرعيين العاطفي والجسدي لاستبانة الاستثارة المفرطة، وتتفق مع دراسة النواصرة (2008) بخصوص وجود الفروق الدالة إحصائياً لصالح الإناث على أبعاد كل من الكفاءة الاجتماعية والتكيف والمزاج العام والانطباع الايجابي حيث التعاطف كان أحد معاني أبعاد الكفاءة الاجتماعية، وإدارة الضغوط كانت أحد معاني أبعاد التكيف كما أشار بار– أون في مقياسه للذكاء الانفعالي الذي طبقه النواصرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بـــين الـــذكاء الانفعـــالي والتكيـــف الاجتماعي لدى أطفال الروضة الموهوبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي مع الرفاق من جهة، وكل من التعاطف، وإدارة الانفعالات، والدافعيـــة، والمهـــارات الاجتماعيّـــة، والذكاء الانفعاليّ ككل، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً على بعد الوعي الذاتيّ بالانفعـــالات. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي مع المعلمة من جهة، وأبعاد كـــل مـــن الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ

ككل، بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائياً مع بعد الدافعية من اختبار الذكاء الانفعاليّ. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي ككل من جهة وأبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً مع بعد الدافعية من اختبار الذكاء الانفعاليّ.

ويمكن تفسير ارتباط كل من أبعاد الذكاء الانفعالي مع التكيف الاجتماعي في ضوء ما جاء في الأدب التربوي حيث أشارت أحدى النظريات إلى قدرة الأطفال الموهوبين على التعامل مع الضغوط والصراعات أثناء تفاعلهم الاجتماعي حسب ما ذكره نيهارت (Niehart, 1991) وهذا يفسر وجود العلاقة الارتباطية بين بعد إدارة الضغوط مع بعد التكيف الاجتماعي مع الرفاق والمعلمة وتتفق مع ما ذكره كهرت (Kehret, 2001) من أن نضج مهارة التحكم في النفس ويعني إدارة الانفعالات يحقق التكيف الاجتماعي. وعن بعد الوعي الذاتي بالانفعالات فقد ذكر كل من الطواب، والمنسي (1991) أن سبب نجاح الموهوبين في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ناجم عن فهم وإدراك وتمييز انفعالاتهم، وانفعالات الآخرين كما اعتبرت سلفرمان (Silverman ،2003) هذا البعد أحد مراحل تطور الجانب الاجتماعي عند الموهوبين ولكون العلاقة الارتباطية دالة مع المعلمة فقط دون الرفاق فإنها تنسجم مع ما ذكرته روسن (Rosen, 1998) عن تفضيل الأطفال الموهوبين في التعامل مع من هم أكبر منهم سناً وتتفق مع ما ذكره بانبردج (Bainbridge, 2008) من أن الأطفال الموهوبين يفضلون أن يتفاعلوا مع الأطفال الأكبر منهم سناً إذا ما تمتعوا بالنضج الاجتماعي والانفعالي قبل دخولهم المدرسة. ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين بعد التعاطف والتكيف الاجتماعي مع أبعاده عند الموهوبين مع ما ذكرته سلفرمان (2003، Silverman) من أن التعاطف هو أحد مفاتيح المهارات الاجتماعية عند الأطفال الموهوبين وأحد مراحل تطور الجانب الاجتماعي عندهم. وتفسيراً لوجود العلاقة الارتباطية بين بعدي الدافعية

والتكيف الاجتماعي مع الرفاق فإنها تنسجم في ضوء ما أشارت إليـه سـلفرمان (Silverman, 1993) من أن الموهوبين يتمتعون بالنشاط العالي ويعني الدافعية في لعبهم وأعمالهم على اعتبـار أن اللعب هو أحد المهارات الاجتماعية التي يمارسها الطفل في بيئة الروضة كما أشار ليفرانكوس (Lefrancois, 2001)، كما تتفق مع باناجيه (2007) التي وجدت أن الموهوبين يتصفون بولعهم الشديد في مساعدة الآخرين. ويمكن تفسير وجود العلاقة الارتباطية بين بعدي المهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي وأبعاده في ضوء ما جاء في الأدب التربوي عن قدرة الموهوبين علـى حـل المشكلات وعلى اعتبار أنها إحدى المهارات الاجتماعية فإنها تنسجم مع ما ذكره ونر(Winner, 1996) حول قدرة الموهوبين على حل المشكلات مما يحقق لهم التكيف الاجتمـاعي المطلـوب. وتنسجم هذه النتيجة مع ما ذكره بي (Bee, 1995) من أن نجاح التكيف والتفاعل مـع الأقـران يرتبط بمدى ما يصدر عن الطفل من السلوك الاجتماعي الإيجابي وهو أحد السلوكات الدالة على ما يتمتع به الطفل من مهارات اجتماعية عالية حيث ربط بي Bee هذا السلوك بمدى قدرة الطفل على تمتعه بقدرات معرفية عالية تساعده على بناء توقعات في ردود أفعـال الآخـرين فـي المواقـف الاجتماعية. وتنسجم العلاقة الارتباطية أيضاً في ضوء ما ذكرته باناجيه (2007) فـي أن القيـادة سمة الموهوبين وتساعدهم على تسهيل تفاعلهم مع الآخرين من خلال حسن الاسـتماع، واللباقـة، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية، واستخدام مهارات التواصل المختلفة مع الـصغار والكبـار والتفاوض على اعتبار أن القيادة إحدى المهارات الاجتماعية في مقياس الذكاء الانفعـالي وإحـدى سمات الموهوبين الاجتماعية كما ورد في الأدب النظري.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين بعدي الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي ككل في ضوء ما ذكرته سلفرمان (Silverman, 1993) من أن الذكاء الانفعالي عند الموهوبين يحقق لهم التكيف والتفاعل الاجتماعي الناجح .

وانسجمت النتيجة مع دراسة بيرون (Perrone, 2006) التي هدفت التعرف على أثـر الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين وأشارت نتائجها إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى لدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين مـستويات الـذكاء الانفعـالي والتكيـف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت إلى برنامج مستند إلى نظرية ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن تطور العلاقات الاجتماعيـة لدى الطفل الموهوب مع أسرته ثم مجتمعه وأقرانه في سنواته اللاحقة يبدأ في فترة الطفولة المبكرة الأمر الذي يبرر أهمية الدراسة الحالية في إظهار العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتكيـف الاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الـذات لدى أطفال الروضة الموهوبين إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين البعد الأكاديمي من جهة، وكل من التعاطف، والدافعية، والذكاء الانفعالي ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً عند كل من الوعي الذاتي بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعية. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين البعد الجسمي من جهة، وكل من التعاطف، والدافعيـة، والـذكاء الانفعالي ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً عند كل من الوعي الـذاتي بالانفعالات، وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية . ووجود علاقة إيجابية دالة إحـصائياً بـين البعد الاجتماعي، وإدارة الانفعالات، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائيا في باقي الأبعاد. وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين البعد الشخصي، وأبعاد الذكاء الانفعالي المختلفة والذكاء الانفعـالي ككل. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ككل من جهة، وكـل مـن التعـاطف،

والدافعية، والذكاء الانفعالي (ككل) من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً عند كل والوعي الذاتي بالانفعالات، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص وسمات الموهوبين الانفعالية والاجتماعية والجسمية والحركية والعقلية التي ترددت في الأدب التربوي، فكانت نظرية الاستثارة الفائقة لدابروسكي قد قدمت تفسيراً واضحا لهذه العلاقة الارتباطية فكانت الطاقة والحرص والحب (مفردات تشير لمعنى الدافعية) للتعلم والخيال وطاقة غير محدودة للجانب الجسمي والحسي والإبداعي والانفعالي تنسجم مع نتيجة العلاقة الارتباطية بين بعد الدافعية مع البعد الأكاديمي والبعد الجسمي والذكاء الانفعالي ككل. وتنسجم أيضاً مع ما ذكره ميسك Messick's من أن الأساليب المعرفية تتداخل مع الدافعية والبناءات الانفعالية لتفسر العلاقة الإيجابية بين بعد الدافعية ومفهوم الذات الأكاديمي وأضاف ميسك Messick's أن هناك تفاعلاً موصولاً بين التنظيم المعرفي والتنظيم الانفعالي لتنسجم مع نتيجة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ككل بمفهوم الذات الأكاديمي(محمود، 2006). وتتفق النتيجة مع ماذكره رودل Roedell (1989) بأن الأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة يصفون ذواتهم عند أول تواصل اجتماعي. و مع ما ذكرته سلفرمان (Silverman, 2003) حين أشارت بأن التعاطف والتقبل مفاتيح نجاح تطوّر مفهوم ذات إيجابي عند الطفل الموهوب.

وتنسجم هذه العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات عند أطفال الروضة الموهوبين مع ما أشارت إليه مون (Moon, 2002) من أن الأطفال الموهوبين الذين لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الانفعالي معرضون للإحباط مما يؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصرايرة (2003) التي هدفت إلى فحص أثر برنامج تدريبي يستند على نظرية الذكاء الانفعالي على التفكير الإبداعي ومفهوم الذات حيث أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي والعلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة العاديين إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي مع الرفاق من جهة، وكل من الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، والدافعية، والذكاء الانفعاليّ ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعيّ مع الرفاق، وبعدي إدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعيّة. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي مع المعلمة من جهة والذكاء الانفعاليّ ككل من جهة ِأخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائيا في باقي الأبعاد. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التكيف الاجتماعي (ككل) من جهة، وكل من أبعاد الوعي الذاتيّ بالانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعيّة، والذكاء الانفعاليّ ككل، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعيّ ككل، وبين بعدي إدارة الانفعالات، والدافعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص وسمات أطفال الروضة الانفعالية والاجتماعية، حيث أشارت دراسة العناني (2005) إلى أن من مظاهر التكيف الاجتماعي عند طفل الروضة الاستقلال والمبادرة والإيثار والانتماء والصداقة، والحب وغير ذلك من السلوكات

المشابهة التي تساعد الطفل على الشعور بالذات وبالآخرين، وجميع ما ذكر يعبر عن أبعاد ومعان قريبة من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدّه كل جولمان (Goleman, 2000) وبـــار– أون (Bar-On, 1997).

وتفسيراً لعلاقة التعاطف مع التكيف الاجتماعي مع الرفاق فقد ذكرت برور (2005) بـــأن طفـــل الروضة تنمو عنده مشاعر التسامح وهو يعبر عن أحد معاني التعاطف إذا ما تعرض إلى موقـــف إحباطي في المواقف الاجتماعية. وتتفق معها الأعسر(2000) من حيث إن طفل الروضة يتعاطف مع زميله إذا ما وقع على الأرض أثناء الجري مع رفاقه. وتؤكد دراسة كل من حسونة وأبو الناشئ (2001) بوجود علاقة ارتباطية بين بعدي التعاطف والتكيف الاجتماعي على عينة أطفال الروضة. ويمكن تفسير دور بعد الوعي الذاتي بالانفعالات في المواقف الاجتماعية مع ما أشار إليه شـــيلدز (Shields, 1991) بأن طفل الروضة يفهم انفعالاته جيداً ويمكن أن يعبر عنها ويوجههـــا أثنـــاء تفاعله مع الآخرين ويتفق معه هارتر (Harter, 1992)، وتنسجم مع ما ذكره راثجن (Rathjen, 1984) من أن وضع الطفل يكون خطيراً إذا لم يستطع تفسير ردود أفعاله في المواقف الاجتماعية، وتنسجم مع نتيجة دراسة فورباتش (Vorbach ,2002) بوجود إرتباط دال موجب بين القدرة على تحديد الانفعالات لدى الآخرين والسلوك المقبول اجتماعياً عند طلبة المدارس وتفسير آخـــر يـــذكر شايدز (Shields, 1991) بمدى أهمية امتلاك الطفل للمهارات الاجتماعية اللازمة التي تمكنه من تحقيق تكيف اجتماعي سوي وهذا التفسير يتفق مع نتيجة وجود العلاقة الارتباطية بين المهـــارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي وتؤيده العناني (2005) على اعتبار أن اللعب مع الرفاق يعد أحـــد مظاهر التكيف الاجتماعي، حيث أشار ليفرانكوس (Lefrancois, 2001) أن اللعب يساهم بـــدور كبير في تنمية أبعاد الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة.

وتفسيراً للعلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ككل والتكيف الاجتماعي ككل فإنها تنسجم مع ما أكده إيزنبرغ (Eisnberg, 2001) بتداخل الجانب الانفعالي مع جانب التكيف الاجتماعي إلى الحد الذي يصعب الفصل بينهما.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إيسبرغ وقيثري وفيبرس وريزر ومورفي وهولقيرن وماسزك ولوسويا (Eisenberg, Guthrie, Fabrs, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk & Losoya, 1997) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة لوبيز باركت ونيزلك وسلين وسالوفي (Lpes, Brackett, Nezlak, Sellin& Salovey, 2004) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى طلبة الكلية الأمريكية، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء الانفعالي، والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أظهرت نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة العاديين إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين البعد الأكاديمي من جهة، والدافعية من جهة أخرى، بينما لم تظهر علاقة دالة إحصائياً في باقي الأبعاد والذكاء الانفعالي ككل. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين البعد الجسمي من جهة، وكل من الدافعية، والمهارات الاجتماعية، والذكاء الانفعالي ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً عند بعد الوعي الذاتي بالانفعالات وإدارة لانفعالات والتعاطف. وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين البعد

الاجتماعي، والذكاء الانفعالي بجميع أبعاده والذكاء الانفعالي ككل. وجود علاقـة إيجابيـة دالـة إحصائياً بين البعد الشخصي والذكاء الانفعالي ككل دون أبعاده. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ككل من جهة، وكل من التعاطف، والدافعية، والمهـارات الاجتماعيـة والـذكاء الانفعالي ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة دالة إحصائياً عند بعدي الـوعي الـذاتي بالانفعالات وإدارة الانفعالات.

ويفسر سكوتز Schuts العلاقة الارتباطية بين التعاطف ومفهوم الذات ككل أن الحنـان أو الشفقة وهما معنيان يعبران عن التعاطف، ينموان من خلال مفهوم الأطفال لذواتهم. وتنسجم نتيجة العلاقة الارتباطية بين الدافعية والبعد الأكاديمي مع ما ذكره كفافي، والنيـال، وسـالم (2008) أنّ معظم أطفال الروضة يكوّنون مفهوماً إيجابياً عن أنفسهم مما يجعل اتجاهاتهم ومـشاعرهم نحـو أنفسهم تتسم بالإيجابية لتؤدي إلى إثارة دافعيتهم للتعلّم وحب الاستطلاع في بيئة الروضة.

وترى الباحثة من وجهة نظرها أن بيئة الروضة بحد ذاتها بيئة محفزة لدافعيـة الأطفـال كونها تعتمد منهاجاً يقدم أنشطة حيوية ومهارات تثير اهتمام الأطفال كاللعب وإنشاد الأناشيد وتوفر المواد الحسية الجذابة كالمكعبات والألعاب والألوان والمعجون وغير ذلك.

وتنسجم نتيجة وجود علاقة ارتباطية بين بعد المهارات الاجتماعية مـع البعـد الجـسمي ومفهوم الذات ككل إلى ما أشار إليه كفافي (1997) أنه كلما تمتع طفل الروضة بالجاذبية الجسمية والمهارة الحركية والتميز بالصفات البدنية كلما كان أكثر قبولاً عند رفاقه مما يحقق لـه مفهومـاً إيجابياً لذاته وتتفق هذه العلاقة الارتباطية مع ما أشارت إليه كل من مـاير وهنكلـي Mayer& (Henkley, 2003) أن مفهوم الذات الإيجابي عند الأطفال يساعدهم في أن يحتفظوا بأصدقائهم، وينسجم كذلك مع ما أشار إليه الأشول (1992) أن اتجاهات الطفل نحو ذاته هي نتـاج للتفاعـل الاجتماعي، مؤكّداً أن مرجع منشأ الخبرة الانفعالية والاجتماعية إلى مفهوم الذات.

وهذه النتائج تنسجم مع نتائج دراسة جولمان (Goleman, 1995) حيث طبق برنامجاً يهدف إلى تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في اتخاذ القرار الاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية، والمشاركة الاجتماعية، والوعي الاجتماعي. وأظهرت النتيجة بأن المجموعة التجريبية أظهرت تكيفاً أفضل في المواقف الحياتية من المجموعة الضابطة، وأن مفهومهم نحو ذواتهم أكثر إيجابية من المجموعة الضابطة.

وتفسر الباحثة نتيجة وجود علاقات ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد مفهوم الذات عند أطفال الروضة العاديين أكثر وبنتائج أعلى من أطفال الروضة الموهوبين بما ذكره البياجيون الجدد من أن أطفال هذه المرحلة يصفون ذواتهم بصورة مثالية بعيداً عن ذواتهم الحقيقة والواقعية (Harter, 1999)، وذكر أيضاً كيل (Kail, 2007) أن معظم أطفال الروضة يكوّنون مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم نتيجة دراسة من خلالها تمّ عرض صور لثنائيات (يشبه مقياس مفهوم الذات الذي طبقته الباحثة) توضح في النهاية الطفل الكفء من غير الكفء وكان اختيار طفل الروضة دائماً للطفل الكفء هذا بالنسبة لأطفال الروضة العاديين أما بالنسبة لأطفال الروضة الموهوبين لكونهم يتمتعون بوعي حاد لذواتهم كما أشارت سلفرمان (2005) فإنهم يحللون أنفسهم وينتقدونها بسبب ما يتمتعون به من تفوق في القدرات العقلية والانفعالية مقارنة مع أقرانهم العاديين وهنا ترى الباحثة أن ذلك الأمر يجعل من إجابات عينة أطفال الروضة الموهوبين واقعية وحقيقية غير مثالية على مقياس مفهوم الذات الذي طبقته الباحثة عليهم مما يعكس نتيجة على كل من سؤالي الدراسة الثالث والخامس.

التوصيــات

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة توعية معلمات ومديرات رياض الأطفال بالخصائص السلوكية الدالة على موهبة أطفال الروضة في البيئة الصفية والمدرسية.
- ضرورة توعية وتدريب معلمات الروضة ومديراتها على أهمية تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة سواء عند العاديين والموهوبين في البيئة الصفية والمدرسية.
- التركيز على بناء وتطوير مقاييس واختبارات الذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وتطبيق نظريات أصحاب الذكاء الانفعالي على أطفال هذه المرحلة للتعرف على نتائج هذه الاختبارات وما توصلت إليه.
- تنمية جوانب الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة من خلال عمليات دمج وإدخال هذه الجوانب والمهارات في المنهاج والنشاطات المدرسية والصفية.
- إجراء دراسات أخرى على فئات عمرية فوق مستوى مرحلة الروضة وإدخال متغيرات كالجنس والوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.
- بناء وتطوير مقياس لمفهوم الذات لطفل الروضة وتطبيقه على العاديين والموهوبين وإظهار العلاقة الارتباطية بينه وبين الذكاء الانفعالي مع مراعاة متغيري العمر والجنس.
- عمل دراسة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين.

المـــــراجـــــع

المــراجــــع

المراجع باللغة العربية:

ابراهيم، عبدالستار (2002). **الإبداع، قضاياه، وتطبيقاته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جادو، صالح (2003) .**علم النفس التربوي**. دار المسيرة: عمّان، الأردن.

أبو حطب، فؤاد (1983) .**القدرات العقلية**. ط(4)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد (1991) .**الذكاء الشخصي: النموذج وبرامج البحث**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وشريف، سليم وعمّورة، أميمة (2006) .**الدافعية والذكاء العاطفي**. عمان: دار الفكر.

الأشول، عادل (1992) .**اختبارات ذكاء الأطفال**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الأعسر، صفاء، كفافي، صلاح الدين (2000) . **الذكاء الوجداني** . القاهرة: دار الكتب الحديثة.

أبو غزال ، معاوية (2004). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

باناجيه، سوزان طه (2007). **كيف نكسب قادة المستقبل؟**. ورقة عمل مقدمة للملتقى الإداري الخامس، 26–28 فبراير، الرياض: الجمعية السعودية للإدارة.

بدران، شبل (2000). **الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

برور، جو (2005). **مقدمة في تربية وتعليم الطفولة المبكرة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصفوف الأولى**. ترجمة ابراهيم زريقات وسهى نصر، ط (1)، عمان: دار الفكر.

بهادر، سعدية (2003). **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر .

جابر، عبدالحميد، كفافي، علاء الدين (1995). **معجم علم النفس والطب النفسي**. ج6، القاهرة: دار النهضة العربية .

جروان، فتحي (2002). **أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. (ط1)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع**. (ط2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (تحت الطبع). **الذكاء العاطفي، التعلم الاجتماعي العاطفي**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجندي، غادة (2006). **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.

جولمان، دانييل (2000). **الذكاء العاطفي**. (ترجمة ليلى الجبالي)، سلسلة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: عالم المعرفة.

حبشي، محمد، جاد الله، جاد الله (2004). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. **دراسات نفسية**، 14 (3)، 281 –336.

حسونه، أمل، وأبو ناشي، منى. (2001). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني (دراسة تجريبية). **دراسات الطفولة** ، 71 –87.

حسونه، أمل، وأبو ناشي، منى (2006). **الذكاء الوجداني** . القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

رزق، محمد. (2003) مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف، الطائف: **مجلة جامعة أم القرى**، 15 (2)، 62–131.

زهران ، حامد (1977). مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية. مكة المكرمة: **مجلة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز**، (3)، 155– 194.

سلفرمان، ليندا (2005) .**إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. ترجمة سعيد العزة، عمان: دار الثقافة للنشر.

سلفرمان، ليندا (2004) .**الفرد الموهوب والمظاهر العاطفية للموهبة، إرشاد الموهوبين والمتفوقين** (ط1). ترجمة سعيد العزة، عمان: دار الثقافة.

السمادوني، ابراهيم (2007). **الذكاء الوجداني. أسسه، تطبيقاته، تنميته**. عمان: دار الفكر.

السيد، خير الله. (1999) .**الرعاية الشاملة للمتفوقين والموهوبين: مدخل إلى استراتيجية موحدة للجهود المتكاملة ذات الحلقات المتداخلة والمسارات المتعددة**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر

"الطفل الموهوب استثمار للمستقبل"، نوفمبر الفترة 28–30، المنامة: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة.

سليمان، عبد الرحمن (2004) . **المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شابيرو، لورانس (2005) . **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء العاطفي .** ط(4)، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

شراري، خالد. (1993). **واقع رياض الأطفال في الأردن.** ورقة عمل مقدمة إلى "مؤتمر: نحو إستراتيجية وطنية لثقافة طفل ما قبل المدرسة في الأردن" 6–7 تشرين أول 1993، عمّان

الشربيني، زكريا، صادق، يسرية(2002). **أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع.** (ط1) القاهرة: دار الفكر.

شقير، زينب (1993). تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم الاجتماعية.** المجلد الحادي والعشرون العددان الأول/ والثاني.

شقير ، زينب(2002). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين.** القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

الشوارب، أسيل. (2003). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتعليم التفكير مستند إلى برنامج ليبمان في تحسين مستوى التفكير و مفهوم الذّات لدى أطفال الروضة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.

الصرايرة، أسماء. (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.

الطحان، محمد. (2005) .**دور الذكاء العاطفي في تكيف الطفل المتفوق والموهوب.** ورقة عمل مقدمة إلى "المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين" 16-18 تموز 2005 (معاً لدعم الموهوبين والمبدعين.. في عالم سريع التغير)، عمان: مطبعة الأصدقاء.

الطواب ، محمود، المنسي، عبد الحليم (1991). **الابتكار والسلوك الاجتماعي – دراسة مقارنة بين عينات من أطفال الحضانة وتلاميذ المدارس الابتدائية.** المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري – مركز دراسات الطفولة، القاهرة: جامعة عين شمس.

عبد الله، محمد (2001). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. **مجلة الطفولة العربية،** العدد الحادي والعشرين، الكويت.

عثمان، فاروق (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس**، 28، 32-51.

عطيات، مظهر (2004). **الخصائص السلوكية المتعلق بالموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

علام، سحر(2001). **تقييم فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس.

العناني، حنان (2005). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة**. عمان: دار الفكر.

العناني، حنان (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة العربية**، 11(41)، 8-27.

الفرماوي، محمد، المجادي، حياة (2004) .**مناهج ومراجع طرق التدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العلمية**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

كفافي، علاء الدين(1997). **علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. القاهرة: مؤسسة الأصالة.

كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة وسالم، سهير (2008). **الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة**. عمان: دار الفكر.

الكيلاني، عبدالله (1981). **دليل الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء**. (ط 1)، عمان.

لابين و جرين (1992). **مفهوم الذات أسسه: النظرية والتطبيقية**. ترجمة فوزي بهلول، بيروت: دار النهضة العربية.

مبيضين، مأمون(2003). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية**. بيروت: المكتب الإسلامي للطباعة والنشر.

محمود ، أحلام (2006) .الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة الدراسات العربية في علم النفس** ، المجلد الخامس ، العدد (4) ، أكتوبر، القاهرة.

مطر، جيهان (2004). **أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

مقلد، سمر (2001) .**مشكلات الطفل الموهوب وحاجاته وأساليب إرشاده.** ورقة عمل مقدمة للبرنامج التدريبي (آليات اكتشاف الموهوبين وبرامج رعايتهم)، عمّان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وماجيستكس للتدريب والاستشارات.

المومني، عبد اللطيف (2003). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة.** رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

الناصر، أماني (2006). **التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة: دراسة ميدانية مقارنة على طلبة الصفين الثاني ولثالث الثانوي (علمي، أدبي)في مدارس مدينة دمشق الرسمية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق: جامعة عين شمس.

النافع، عبد الله (2000). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في الرياض.** الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

النواصرة، فيصل(2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى طلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.

الهابط، السيد (2003) .**التكيّف والصحة النفسية.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

هاشم ، سامي (2003). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة دراسة عربية في علم النفس**، المجلد 3، (3) يوليو، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. **Genetic social and general Psychology Monographs,** 125(2), 209-224.

Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. **Gifted Child Quarterly**, Summer, 25 (3), 129-133.

Bainbridge, C., (2008). Early entry into kindergarten for gifted children. About.com: Gifted children, retrieved Sep, 23,2008, Available (online): **giftedkids.about.com.**

Bar-On, R. (1997)**. Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence.** Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, & John D. Mayer, (Eds.), **Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry.** New York: Psychology Press.

Bar-On, R. (2006).The Bar-On model of emotional- social intelligence(ESI), The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Psicothema 18,Supl,pp.13-25, Available (online): **file://A:EBSCO host.Htm.**

Bee, H., (1995)**. The developing child.** (7th Ed), Harper Collins College Publishers.

Brar, S. (1992). **Social emotional competence of pre –school children.** Washington: Convention of the American Psychological Association, Washington DC., August 14 - 18.

Bukowski, W. M., & Hoza, B.(1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome . In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), **Peer relationships in child development**, (pp. 15- 45), New york: John Wiley.

Burns, M. & Mason, P. (1990). Essential steps in screening and identifying pre-school gifted children. **Gifted child Quaterly**, 34 (3) 102-107.

Brown, K., Covell, k., & Abramovitch, R. (1991) Time course and control of education: Age differences in understanding and recording . **Merrillpalmer Quarterly Journal**, 37(2), 273-287.

Byrne, B. M., (1984). The general academic self-concept nomological, A review of construct validation research. **Review of educational Research**, 54 (3), 427-56.

Carol, L. T., (2007). Pattern of overexcitabilities in identified gifted students and their parents. **Gifted child quarterly**, 51(1), pp.11-22.

Cherniss, Cary. (2000). **Emotional intelligence: What is and why It matters.** Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, April 15, New Orleans: LA.

Clark, B. (1992). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning imagination, cognition, and personality. **Growing up Gifted,** 17, 3-13, Columbus, OH: Merrill.

Cole, M., & Cole, S. (1996)**. The development of children.** New York: W. H. Freeman and Company.

Davies, L, (2000)**. Addressing emotional intelligence through the teaching of thinking skills.** San Francisco : Jossey Bass Inc .

Davies, G. & Rimm, S. (1998)**. Education of the gifted and talented.** (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Deliske, R. (1984)**. Gifted Children Speak Out.** New York: Walker Publishing Company.

Don , H , (2000) , Dynamics of Self – Understanding and self knowledge Acquisition , Advantages and Relation to Emotional Intellgence , **Journal of Humanistic Counseling** , Education & development , June , vol , 38 , P 230 – 241

Eisenberg, N. (2001). Emotion, regulation, and moral development. **Annual Review of Psychology**, (51), 665-697.

Eisenberg, N.; Guthrie, K.; Fabrs, M.; Murphy, B.; Holgren, R.; Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. **Children Development**, 68(2), 295-311.

Freeman, J. (1983). Annotation: Emotional problems of the gifted child. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 24(3), 481-485.

Freeman, J. (1991)**. Gifted Children Growing Up.** London: Cassel; Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

Freedman, J. & Jensen, A. (1999). Joy and loss: The emotional lives of gifted children. training and materials for emotional intelligence. A vailable (on line): **www.acgt.org.jo.**

Gallagher, J. (1985)**. Teaching the gifted child.** (3rd ed.) Boston, MA: Allyn and Becon.

Gardener, H. (1993)**. Multiple intelligence: The theory in practice.** New Yorke: Basic Book.

Goleman D. (1995)**. Emotional intelligence.** New York: Bantam Books

Goleman, D.G. (1998)**. Working with emotional intelligence.** New York: bantam Books.

Goleman, D. (2000). Emotional intelligence. In sadock, B. & sadock. (Eds.), **Comprehensive textbook of psychiatry,** 7th edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Rhee, K. (1999). Clusturing competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence

inventory (ECI). In Bar-on, R. & Parker, J. D. (eds.), **Handbook of emotional intelligence.** San Francisco: Jossey-Bass.

Gosselin, P. & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions: Distinguishing fear and surprise. **Journal of Genetic Psychology,** 160 (2), 182.

Grossberg, I. N., & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman vrsus Hollingworth, **Exceptional Children**, 55(3), 266-272.

Hallahan, D. & Kauffman J. (1991)**. Exceptional children: Introduction to special education.** (5th ed.), Needham Heights, NJ: Allyn and Bacon.

Harter, S., (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children, In J.Suls & A. G. Greenwald (Eds.), **Psychology perspectives on the self**, (pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S., (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), **Competence considered** (pp. 67 – 97). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1992).Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. Jacobs (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation,** (40), 99- 144. Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S., (1999). **Construction of the self: A developmental perspective.** New York: Guilford press.

Hebert, T.,& Neumeister, K., (2002). Fostering the social and development of gifted children through viewing of film. **Reoper Review,** 25 (1), 17- 21.

Hoge, R. & McSheffrey, R. (1991 December-January). An investigation of self-concept in gifted children. **Exceptional Children**, (57), 238-245.

Janos, P. & Robinson, N. (1985). Psychological development in intellectually gifted Children. In F. Horowitz & M. O'Brien, (Eds.), **The gifted and talented: developmental perspectives**, (pp.180-187). Washington, D.C: American Psychological Association.

Kail. R. V., (2007)**.Children and their development.** New Jersey: Prentice hall.

Kail, R.V., & Miller, C.A. (2006). Developmental change in processing speed. Domain specificity and stability. **Journal of Cognition and Development,** 7 (1), 119-137.

Karen, K., & Janet, N., (1995)**. Improving student engagement in social and academic activities.** Master field based program, Saint Yavier University.

Kehert (2001). Encouraging empathy. **School library Journal**, 34(2), 56-63.

Keirouzr, K.(1990). Concerns of parents of gifted children. **Gifted child Quaterly,** 34(2), 56-63.

Kerr,B. A.; Colangelo, N., & Gaeth, G, J. (1988). Gifted adolescent's attitudes toward their giftedness**. Gifted child quarterly,** 32 (2), 245 – 247.

Kitano, M. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young gifted children: Implications for the gifted. **Reoper Review**, 13(1), 5-10.

Leffrt, N.; Benson, P. L. & Roehlkepartain, J. L. (1997)**. Starting out right: Developmental lifter, assets for children.** Minneapolis, MN: Search Institute.

Lefrancois, G. R., (2001)**. Study guide of children: An introduction to child development.** Mishawaka: better word books.

Levine, L. (1983). Mine: Self-definition in 2-years old boys. **Developmental Psychology**, 19, 544-549 .

Liew J.; Eisenberg, N, & Pidada, S. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionally to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. **American Psychological Association**, 10(2), 56-66.

Lopes, PN; Brackett, MA; Nezlak, JP; Sellin & Salovey, P(2004). The effect of emotional intelligence program on social adaptation. Peres soc Psychology, **SAGE Journal**, 30(8), 1018- 1034.

Manaster, G.J.; & Powell P. M. (1988). A framework for understanding gifted adolescent's psychological maladjustment. **Roeper Review**, 6(1), 70-73.

Martha, T. & George, M. (2001). **Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, ethnicity.** Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Mexico city, November 14-16.

Mayer J.D (2001). Emotional intelligence and giftedness. **Roeper Review**, 23,(3), 131-134.

Mayer, W. & Hinkley, K.(2003). **Encouraging positive self-concepts in children.**

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R.J Stenberg (Ed.), **Hand book of intelligence**. New Yourk: Cambridge.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence**, 17(4), 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators,** (pp. 3-31), New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). **Handbook of human Intelligence** (2nd ed),(pp. 396-420). New York: Cambridge.

Moon, S. M., (2003). High ability students, Personal Talent, 14(1), Available (online): **//G :Search .EBSCO host. Htm.**

Morelock, M., (1992). Giftedness: The new from within. **Understanding Our Gifted.** 4(3), 11-15.

Myyry, L. & Helkama, K. (2001). University students value priorties and emotional empathy**. Educational Psychology**, 21(1), 25-41.

Neihart, M. (1991) **. Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents.** Unpublished Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, . Dissertation Abstracts International.

Neihart, M., (1999). The impact of giftedness psychological well-being. **Roeper Review**, 22 (1), 10-17.

Neihart, M.; Reis, S, M.; Robinson N, M., & Moon, S. (2002) **.The social and emotional development of gifted children: What do we know?.** Washington, DC: National association for Gifted children.

Perrone, Phil (2006). Guidance needs of gifted children, adolescent and adult. ***Journal of Counseling and Development***, 64(9), 564.

Pfeiffer, S. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. **Roeper Review**, 23 (3), 138-142.

Piechowski, M. (1991). **Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence.** In N. Colanglo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (2nd ed),(pp. 366-381). Boston: Ellyn & Bacon.

Rathjen, D. P. (1984). Social skills traning for children. Innovation and consumer guidelines. **School Psychology Review**, 13 (3), 302-310.

Robinson, N.M. & Noble, K.D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M.C. Wang; M.C. Reynolds & H.J. Walberg (Eds.), Handbook of special education: Research and practice: Volume 4: **Emerging programs.** (pp. 57-76) Oxford, UK: Pergamum Press.

Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. In J. Van Tassel-Baska, & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), **patterns Of influence on gifted learners: the home, the self, and the school** (pp.13-28). New York: Teachers College Press.

Roeper, A. (2005). The emotional needs of The gifted child: Education Oasis, retrieved1-10-2004, Available (online) **http://www.sengifted.org/articles_social/Roeper_TheEmotionalNeedsOfTheGiftedChild.pdf**.

Rosen, R. (1998). Emotional intelligence and creativity of the gifted Available (online): **Children. http://gifteddevelopment.com**

Rusting, L. (1998). Personality, mood, and cognitive processing of emotional information. the conceptual frameworks, **Psychological Bulletin,** 124 (2), 165-196.

Salovey, P.; Bedell. B.; ,Detweiler, J.B. & Mayer, J.D. (1999). Coping intelligently: Emotional and the coping process, (In) : sngder, C.R. (Ed.) **Coping: The psychology of what works.** New York : Oxford University Press.

Salovey, P, & Sluyter, D.J. (1997**). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.** New York: Basic Book.

Shavelson, R. and Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology,** 74 (1), 3-17.

Schenck, B., (1996). The Child's Self-concept: OK or not oK, Available (online): **www.ext.vt.edu/pubs/family/350-661.htm1#Toc.**

Shields, J. (1991). Gender in the psychology of emotion. A selective research review, in K.T, Strongman (Ed.) **International Review of studies of emotion** (1) New York: Wiley.

Silverman, L. K. (1993). Developmental model for counseling the gifted, In L. K. Silverman (ED.)**, Counseling the gifted and talented,** (pp. 51-78) Denver: Love Publishing Company .

Silverman, L. . (1993). Personality development: The pursuit of excellence. **Journal for the Education of the gifted**, 6 (1), 5-19.

Silverman, L. K.,(2001)**. Developmental phases of social development.** Colorado: Love Punishing Company.

Silverman, L. K.,(2003)**. Counseling The Gifted and Talented.** Colorado: Love Punishing Company.

Silverman, L. K.,(2004). What we have learned a bout gifted children. The gifted development center website; Available (online): **www.gifteddevelopment.com.**

Silverman, L. K. (1997-2004). Characteristics of giftedness scale: Areview of the literature. Retrieved April, 25-2005, Available (online): www.gifteddevelopment.com.

Smutny, J. (2000)**. Teaching young gifted children in the regular classroom.** (Report No. EDOEC-00-4). Washington, DC, Virginia: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445422).

Southern, F. & Ferguson, C. (1996)**. The young gifted at school – strategies for teaching.** New York: Teachers College Press.

Sullivan, A. (1999)**. The Emotional intelligence scale for children.** Unpublished doctoral dissertation, USA: University of Virginia,.

Sward, L.,(2003). Emotional intensity in gifted children. Available (online) **WWW.SENGIFTED.ORG.**

Swiated, A. & Shoplik, L. (1999). Elementary student talent searches. Establishing appropriate guidelines for qualifying test scores, **Gifted child Quarterly** 43 (4), 265-272,

Tannenbaum, J. (1983)**. Educational perspective .** New York: Macmillan Publishing Company.

Van Der Zee, M.; Karen, P.; Thijs, T.; Melanie, M. & Shekel, l. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and big five. **Journal of Psychology**, 16(2), 103-125.

Van Kuyk, J. (1999)**. Post modern and effective: The pyramid program for three – to – six – year olds.** Paper presented at the Annual meeting of the European early childhood education. Research Association (9th), Helsinki, Finland, Sept. 1 – 4.

Vorbach, A., (2002). The relation between emotional competence and social competence among early adolescents. **Dissertation astract international**, 63(3), 1578-1611.

WellMan, H. (1992)**. The Child: Theory of mind, Cambridge.** MA: MIT press.

Whitmore, J. (1980)**. Giftedness, conflict, and underachievement.** Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wellman, H. (1992). **The child's theory of mind Cambridge,** MA: MIT Press.

Winner, E.(1996). **Gifted Children**: **Myths and realities.** New York: Basic Books.

Woitaszewski, S. A., & Aalsma, M .C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents, as measured by the multifactor emotional intelligence scale –Adolescent Version, **Roeper Review** ,27(1), 25 - 30.

Woodard, M.A., & Robyn, C.(2000). Put some feeling into it. **Black Enterprise.** 30(1), 68 – 69 .

Zahn-Waxler, C., & Radke- Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern . **Motivation and Emotion**, 14(2), 107-130.

المـــــلاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء الأطفال الموهوبين الذين تم ترشيحهم للدراسة مع أسماء مدارســـهم ونـــسب ذكاءهم على اختبار ستانفورد– بينيه.

الرقم	اسم المدرسة	الصف	الجنس	IQ
-1	الوطنية	KG2	أنثى	128
-2	الوطنية	KG2	ذكر	134
-3	الوطنية	KG2	ذكر	133
-4	الوطنية	KG2	انثى	129
-5	الوطنية	KG2	أنثى	129
-6	الوطنية	KG2	ذكر	131
-7	الوطنية	KG1	ذكر	129
-8	الوطنية	KG1	أنثى	160
-9	الوطنية	KG2	أنثى	152
-10	الوطنية	KG2	ذكر	159
-11	الوطنية	KG2	أنثى	132
-12	الوطنية	KG2	أنثى	140
-13	الراهبات	KG2	ذكر	139
-14	الراهبات	KG2	ذكر	129
-15	الراهبات	KG2	ذكر	140
-16	الراهبات	KG1	أنثى	146
-17	الراهبات	KG1	أنثى	146
-18	الراهبات	KG1	ذكر	149
-19	الراهبات	KG2	أنثى	140

143	أنثى	KG1	الراهبات	-20
151	ذكر	KG2	الراهبات	-21
153	أنثى	KG1	الراهبات	-22
153	ذكر	KG1	إربد النموذجية	-23
155	أنثى	KG1	إربد النموذجية	-24
131	أنثى	KG1	إربد النموذجية	-25
115	أنثى	KG2	إربد النموذجية	-26
129	ذكر	KG2	إربد النموذجية	-27
140	ذكر	KG2	إربد النموذجية	-28
133	أنثى	KG2	إربد النموذجية	-29
129	ذكر	KG2	إربد النموذجية	-30
136	أنثى	KG2	إربد النموذجية	-31
133	أنثى	KG2	إربد النموذجية	-32
127	أنثى	KG2	الإيمان للطفولة المبكرة	-33
120	ذكر	KG2	الإيمان للطفولة المبكرة	-34
118	ذكر	KG1	الإيمان للطفولة المبكرة	-35
149	ذكر	KG1	الإيمان للطفولة المبكرة	-36
132	ذكر	KG2	الإيمان للطفولة المبكرة	-37
145	ذكر	KG2	الإيمان للطفولة المبكرة	-38
116	أنثى	KG1	الإيمان للطفولة المبكرة	-39
124	أنثى	KG2	الإيمان للطفولة المبكرة	-40
160	أنثى	KG1	النهضة الأهلية	-41
135	ذكر	KG1	النهضة الأهلية	-42

125	ذكر	KG2	النهضة الأهلية	-43
119	ذكر	KG2	النهضة الأهلية	-44
121	ذكر	KG2	النهضة الأهلية	-45
146	أنثى	KG2	النهضة الأهلية	-46
134	ذكر	KG2	النهضة الأهلية	-47
133	ذكر	KG2	النهضة الأهلية	-48
120	أنثى	KG2	الملاك الصغير	-49
129	ذكر	KG2	الملاك الصغير	50

ملحـــــق رقـــــم (2)

السادة أعضاء لجنة تحكيم مقياس الخصائص السلوكية المتعلقة بالموهبة لدى أطفال مرحلة

ما قبل المدرسة ومقياس الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
-1	د. فتحي جروان	تربية وتعليم الموهوبين	عمان العربية
-2	د. صالح الداهري	إرشاد تربوي	عمان العربية
-3	د. سهير التل	تربية خاصة	عمان العربية
-4	د. محمد صالح الإمام	تربية خاصة	عمان العربية
-5	د. حمدي الفرماوي	علم نفس	عمان العربية
-6	د. شذى العجيلي	علم نفس	عمان العربية
-7	د. أحمد عوّاد	تربية خاصة	عمان العربية
-8	أ. د نايفة قطامي	علم نفس	الأردنية
-9	أ. د خالد الطّحّان	صحة نفسية	عمان العربية
-10	أ. د عبدالله زيد الكيلاني	علم نفس تربوي	عمان العربية
-11	أ.د سامي ملحم	إرشاد تربوي	عمان العربية
-12	أ. د سعيد الأعظمي	تربية خاصة	عمان العربية
-13	د. رغدة شريم	علم نفس	الأردنية

ملحـــــق رقـــــم (3)

السادة أعضاء لجنة تحكيم مقياس مفهوم الذات عند أطفال الروضة – إناث

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1-	د. فتحي جروان	تربيـــــــة وتعلـــــــيم الموهوبين	عمان العربية
2-	د. موفق الحمداني	علم نفس نمو	عمان العربية
3-	د. حمدي الفرماوي	علم نفس تربوي	عمان العربية
4-	د. مأمون المومني	علم نفس	جامعة اليرموك
5-	د. رياض وريكات	علم نفس تربوي	عمان العربية
6-	د. جهاد القرعان	تربية خاصة	جامعة مؤتة
7-	د. سهير التل	تربية خاصة	عمان العربية
8-	معلمات رياض الأطفال	تربية طفل+معلم مجال	مدارس عينة الدراسة

سعادة ولي أمر الطفل / الطفلة .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

تقوم الباحثة وســـــام يوسف عبد الغني بإجراء دراسة تهدف إلى الكــشف عــن أطفــال الروضة الموهوبين في مدينة إربد، عن طريق تطبيق مقياس يكشف عــن الخــصائص الــسلوكية الدالة على موهبتهم من خلال تقدير المعلمات واستخدام اختبار عالمي للتعرف على درجة ذكـــائهم كما تهدف الدراسة التعرف على ذكائهم الانفعالي وأثره على مفهومهم لذاتهم وتكيفهم الاجتماعي.

إذا رغبتم بأن يشارك ابنكم / ابنتكم في هذه الدراسة، نرجو التوقيــع بالموافقــة وإعــادة الرسالة إلى المعلمة في موعد أقصاه يوم الأحد الموافق:.2009/1/18.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

البـــــاحثـــــة

توقيع ولي الأمر بالموافقة :...........................

التاريخ:................................

ملحـــــق رقـــــم (4)

تحكيم مقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين

الأستاذ الدكتور/ ....المحترمـــــ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الباحثة وسام يوسف محمد عبد الغني بإجراء دراسة بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضات الموهوبين والعاديين في الأردن ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد المقياس المرفق للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين من عمر (4 – 6) سنوات، نرفق لكم صورة أولية منه: ويتألف المقياس من (129) فقرة مقسمة على سبعة أبعاد هي:

النفسحركية	يتألف من (13) فقرة
الاهتمامات الفنية والموسيقية	يتألف من (13) فقرة
الدافعية	يتألف من (16) فقرة
القيادة والاتصال	يتألف من (20) فقرة
الإبداع	يتألف من (24) فقرة
العمليات العقلية	يتألف من (24) فقرة
التعلم	يتألف من (19) فقرة

و حيث أنكم من ذوي الخبرة والاختصاص، أرجو التكرم بإبداء ملاحظاتكم من حيث :

وضوح اللغة وسلامتها.

مناسبة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم،،،

البـــــــاحثة

الرقم	الأبعاد والفقرات	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
أولا	**النفسحركية**					
-1	مشى في سن مبكرة					
-2	يركض بصورة متوازنة					
-3	يحب التسلق والقفز					
-4	يسك القلم بطريقة مناسبة					
-5	يستخدم المقص بشكل مناسب					
-6	يرسم خطوط مستقيمة					
-7	يستخدم الحركات الجسدية المناسبة عندما يعبر عن أفكاره					
-8	يشارك في معظم الألعاب					
-9	يقلد الحركات بطريقة مناسبة					
-10	يظهر حركات جسمية دقيقة					
-11	يركز عند التصويب					
-12	ينسخ الكلمات والصور					
-13	يتلقف الكرة بشكل مناسب					
-14	يظهر قوة جسمية مناسبة					
ثانياً	**الاهتمامات الفنية والموسيقية**					
-15	يبدي اهتماماً بأعمال رفاقه					
-16	يشارك في الأنشطة الفنية					

-17	يهتم بأدوات العزف والموسيقى					
-18	يقضي وقتاً طويلاً في الرسم					
-19	يلون الرسومات التي يرسمها					
-20	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالجبس أو الطين أو المعجون					
-21	يعزف على آلة موسيقية					
-22	يغني في معظم الأوقات					
-23	يهتم بتعلم أشياء فنية وموسيقية					
-24	يهتم بأشياء لا يهتم بها الآخرون					
-25	يظهر ميولاً واهتمامات متعددة					
-26	يستمع للأغاني والأناشيد بشكل جيد					
ثالثاً	**الدافعية**					
-27	ظهر حماس ونشاط غير عادي					
-28	يبادر إلى القيام بالأعمال من تلقاء نفسه					
-29	يستطلع الأشياء المحيطة به					
-30	ينجز المهمة التي يبدأ بها					
-31	يبتعد عن المهام السهلة					
-32	يسرع في إنجاز المهمة التي يقوم بها					
-33	يصمم على إتمام المهمة					
-34	يتفحص الأشياء من حوله					
-35	يحتاج إلى توجيه قليل للقيام					

	بالمهمات					
-36	يقبل على المهمات بدافع ذاتي					
-37	يميل إلى اكتشاف المجهول					
-38	يحب المنافسة والتحدي					
-39	يقبل على المهمات الصعبة					
-40	يظهر تفاؤلاً أثناء عمله					
رابعاً	**القيادة والاتصال**					
-41	يحب الأشياء الخاصة بالكبار					
-42	يحب مرافقة الكبار					
-43	ينقل الرسالة اللفظية بوضوح					
-44	يعتمد على نفسه في المهمات التي يقوم بها					
-45	يفضل اللعب مع الأطفال الآخرين					
-46	يحب تبادل النكات والضحك مع الآخرين					
-47	يحب اللعب مع الكبار					
-48	يحب تولي المهمات والمسؤوليات					
-49	يرفض تدخل الآخرين في شؤونه					
-50	يحب مساعدة الآخرين					
-51	يقضي وقتاً طويلاً لوحده					
-52	يهتم بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية					
-53	يتقبل وجهات نظر الآخرين					
-54	ينظم ألعاباً جماعية					
-55	يتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة					

56-	يحب روح الدعابة					
57-	يعتمد على نفسه في الذهاب إلى الأماكن البعيدة					
58-	يلاقي قبولاً بين رفاقه					
59-	يحترم آراء الآخرين					
خامساً	**الإبداع**					
60-	يعطي أكثر من حل للمشكلة الواحدة					
61-	يصف الأشياء التي يراها بطريقة غير عادية					
62-	يطرح أسئلة كثيرة					
63-	يتمتع بخيال واسع					
64-	تختلف أفكاره التي يذكرها عن غيره					
65-	يذكر ملامح كثيرة في الموقف الذي يشاهده					
66-	يستخدم الكلمات ببراعة					
67-	يستعمل الأشياء استعمالات متعددة					
68-	يحب تجريب الأشياء الجديدة					
69-	يبني مجسمات صعبة بأدوات اللعب المتوفرة					
70-	يلاحظ الأشياء الغير العادية من حوله					
71-	يسأل أسئلة نادرة					
72-	يذكر تفاصيل دقيقة للأشياء					
73-	يملّ من الأعمال الروتينية					
74-	يبدع ألواناً جديدة بمزج الألوان الأصلية					
75-	يذكر عدداً كبيراً من الأفكار في وقت محدد					

					يتعامل مع لأشياء الغامضة بسهولة	-76
					يروي قصصاً خيالية	-77
					يسأل عن تفاصيل اللعبة التي يشترك بها	-78
					العمليات العقلية	**سادساً**
					سريع البديهة	-79
					يعمل ما يراه صحيحاً	-80
					يفصّل النتائج التي يستخلصها	-81
					يستقل برأيه	-82
					يصف الأحداث بعد وقوعها	-83
					يحفظ الأشياء التي يتعلمها بسرعة	-84
					يتقبل الأفكار بعد تمحصها	-85
					يتأمل في الأشياء قبل اندفاعه نحوها	-86
					يحاول تفكيك الأشياء لأجزائها ليرى كيف تعمل	-87
					يلاحظ تفاصيل الأشياء الخفية	-88
					يستفسر عن الأعمال قبل تنفيذها	-89
					يحب التعامل مع الأشياء الغامضة مثل الألغاز	-90
					يتعامل مع الألعاب وكأنها كائنات حية	-91
					يدرك الأوقات صباحاً و مساءً	-92
					يعبر عن نفسه شفوياً بوضوح	-93
					يقوم بعملين في نفس الوقت مثل اللعب والحديث	-94

95-	يطرح أسئلة محرجة					
96-	يميز بين قطع النقود					
سابعاً	**التعلّـــم**					
97-	ينتبه ويعي كل ما يدور حوله					
98-	يستمع إلى الكلام بشكل جيد					
99-	يتذكر المعلومات بسرعة					
100-	يتذكر الأحداث بسهولة					
101-	لديه معلومات كثيرة					
102-	يمتلك حصيلة لغوية كبيرة					
103-	يركب جملاً طويلة					
104-	يحفظ المعلومات بسرعة					
105-	دقيق الملاحظة					
106-	يحب لاستماع للقصص					
107-	يقضي وقتاً طويلاً في النسخ					
108-	يستطيع جمع الأرقام					
109-	يعد الأرقام تصاعدياً					

ملحق رقم (5)

مقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين

بصورته النهائية

حضرة المعلمة/ ....المحترمـــــة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة وسام يوسف بإجراء دراسة بهدف الكشف عن أطفال روضة موهوبين، ومـــن أجل تحقيق أهداف الدراسة، يرجى قراءة الفقرات بدقة، وتحديد درجة الطفل من خلال مـــا تكـــوّن لديك من انطباعات وملاحظات عن الطفل المعني، وذلك بوضـــع إشـــارة (√) داخـــل المربـــع المناسب لكل فقرة.

شاكرة ومقدرة لك حسن تعاونك

البـــــــاحثة

البيانات الأولية

1- اسم الطفل (المفحوص)..

2- اسم الروضة أو المدرسة..

3- مرحلة الروضة (بستان، تمهيدي) ....

4-جنس الطفل..

5- تاريخ ميلاده: اليوم .... الشهر .... السنــة ....

6- تاريخ التطبيق..

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
أولاً:	**النفسحركية**					
-1	تبدو عليه القوة الجسمية.					
-2	يركض متوازناً.					
-3	يقفز ويتسلق.					
-4	يتحكم بمسك القلم.					
-5	يستخدم المقص جيداً.					
-6	يرسم خطوطاً مستقيمة.					
-7	إيماءاتُهُ تعكس أفكاره.					
-8	يشارك في معظم الألعاب.					
-9	يقلّد الحركات جيّداً.					
-10	حركاته الجسمية رشيقة وجميلة.					
-11	قادر على التركيز والتصويب.					
-12	يجيد نسخ الكلمات.					
-13	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالكرة.					
ثانياً:	**الاهتمامات الفنية والموسيقية**					
-14	يبدي اهتماماً بأعمال زملائه الفنية.					
-15	يشارك في الأنشطة الفنية.					
-16	يهتم بالأشياء من حوله لفترة طويلة.					
-17	يميل لأدوات العزف والموسيقى.					
-18	يقضي وقتاً طويلاً في الرسم.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
19-	يلوّن الرسومات التي يرسمها.					
20-	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالجبس أو الطين أو المعجون.					
12-	يعزف على آلة موسيقية.					
22-	يغني في معظم الأوقات.					
23-	يهتم بتعلم الأشياء الفنية الجديدة.					
24-	يقبل على أشياء فنية لا يقبل عليها الآخرون.					
25-	ذو ميول واهتمامات فنية متعددة.					
26-	يستمع وينصت للأغاني.					
ثالثاً:	**الدافعية**					
27-	متحمس ونشيط.					
28-	يبادر بالأعمال من تلقاء نفسه.					
29-	يستكشف ويستطلع الأشياء الجديدة من حوله.					
30-	ينجز مهمته أو عمله.					
31-	لا تستهويه المهمات السهلة.					
32-	ينجز أعماله بسرعة.					
33-	يتعرف على الأشياء من حوله.					
34-	يحتاج إلى القليل من التوجيه للقيام بالمهمات.					
35-	يجذب انتباهه الأفكار الجديدة.					
36-	يميل إلى اكتشاف المجهول.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
37-	لديه روح التحدي والمنافسة.					
38-	يستطيع تنظيم عمله.					
39-	يميل إلى المعرفة.					
40-	يبدو عليه الطموح ومتفائل.					
رابعاً:	**القيادة والاتصال**					
41-	يهتم بأشياء أكبر من عمره.					
42-	يحاور من هو أكبر منه.					
43-	ينطق مخارج الحروف بوضوح.					
44-	يعتمد على نفسه في المهمات التي يقوم بها.					
45-	يحب تبادل النكات والضحك مع الآخرين.					
46-	يحب تولي المهمات والمسؤوليات.					
47-	يرفض تدخل الآخرين في شؤونه.					
48-	يهب لمساعدة الآخرين.					
49-	يمضي وقتاً طويلاً لوحده.					
50-	يهتم بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية.					
51-	يتقبل وجهات نظر الآخرين.					
52-	ينظم ألعاباً جماعية.					
53-	يتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة.					
54-	مرح ويحب روح الدعابة.					
55-	يحب اللعب منفرداً.					
56-	محبوب ومقبول من الأطفال					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
	الآخرين.					
-57	يتفاعل مع الأطفال الأكبر منه سناً.					
خامساً:	**الإبداع**					
-58	يطرح أسئلة كثيرة حول ظاهرة معينة.					
-59	يعطي أكثر من حل للمشكلة الواحدة.					
-60	يصف الأشياء التي يراها بطريقة غير عادية.					
-61	يذكر تفاصيل الأشياء.					
-62	يملّ بسرعة من الأعمال الروتينية.					
-63	يمزج الألوان الأصلية لإيجاد ألوان جديدة.					
-64	يذكر عدداً كبيراً من الأفكار في الموضوع أو الموقف الواحد.					
-65	ينجذب إلى الأشياء الغامضة.					
-66	يروي قصصاً من خياله.					
-67	يسأل عن تفاصيل اللعب التي يشترك بها.					
-68	لديه أصدقاء وهميون.					
سادساً:	**العمليات العقلية**					
-69	سريع البديهة والاستجابة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
-70	عنيد لايتخلى عن رأيه بسهولة.					
-71	يفصّل النتائج التي يستخلصها.					
-72	مستقل في رأيه غالباً.					
-73	يحفظ الأشياء التي يتعلمها بسرعة.					
-74	يتأمل ويتمحص الأفكار التي تعرض عليه.					
-75	يحاول تفكيك الأشياء لأجزائها ليرى كيف تعمل ثم يعاود تركيبها.					
-76	يستفسر عن الأعمال قبل تنفيذها.					
-77	يسأل عن معظم الأشياء.					
-78	يحب التعامل مع الأشياء الغامضة مثل الألغاز.					
-79	يدرك الأوقات صباحاً و مساءً.					
-80	يعبر عن نفسه بوضوح.					
-81	يقوم بعملين في آن واحد مثل اللعب والحديث.					
-82	يطرح أسئلة جريئة.					
-83	يميز بين قطع النقود المختلف.					
سابعاً:	**التعلم**					
-84	يصغي باهتمام إلى الحديث.					
-85	يتذكر المعلومات بسرعة.					
-86	يتذكر الأحداث بسهولة.					
-87	معلوماته وافرة ومتنوعة.					
-88	مفرداته اللغوية كثيرة ومتعددة.					

الرقم	**الفقرة**	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا	السمة غير ملاحظة
89-	لديه القدرة على تركيب جملاً طويلة.					
90-	يرغب إلى تعلم القراءة.					
91-	يتعلم بسهولة وسرعة.					
92-	يلاحظ الأشياء بدقة.					
93-	يحسن الإصغاء للآخرين.					
94-	يتذكر الأحداث بسهولة.					
95-	معلوماته وافرة ومتنوعة.					
96-	مفرداته اللغوية كثيرة ومتعددة.					
97-	لديه القدرة على تركيب جملاً طويلة.					
98-	يرغب إلى تعلم القراءة.					
99-	يتعلم بسهولة وسرعة.					
100-	يلاحظ الأشياء بدقة.					
101-	يحسن الإصغاء للآخرين.					
102-	ينجذب إلى سماع القصص.					
103-	يقضي وقتاً طويلاً في الكتابة والنسخ.					
104-	يحفظ المعلومات ويخزّنها.					
105-	صاحب ذهن متيقظ.					
106-	لديه قدرة على تركيز الانتباه لفترة أطول من أقرانه.					
107-	يستطيع جمع أرقام متعددة.					
108-	يحفظ الأرقام ويعدها.					
109-	يعد الأرقام تصاعديا					

ملحق رقم (6)

مقياس الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة

بصورته النهائية

Emotional Intelligence Scale for kindergarten children

القسم الأول: الوعي الذاتي بالانفعالات

التعليمات

هاي الكاسات عليها صور وجوه:هذا وجه مبسوط، وجه زعلان، وجه معصّب، وجه خايف. والكاسة الأخيرة عليها صورة وجه ما بيشعر بشي أبداً، وهاي لعبة تخيلية. راح أحكيلك قصص صغيرة، وراح تتخيل حالك فيها وإنها جد صارت معك، وراح أعطيك فيشة بلاستيكية لتحطها في الكاسة إلي عليها صورة الوجه إلي بعبّر عن شعورك لو جد صارت القصة معك: مبسوط، زعلان، معصّب، خايف، أو ولا إشيء أبداً.

ملاحظة: يمكن استخدام أي نوع من الأكواب و إلصاق نسخة مكبرة عليها من نفس صور الوجوه المستخدمة في المقياس الفرعي السابق "الوجوه" .

الفــقـــــرات

1- أنت بترسم صورة حلوة في المدرسة. إجا ولد من الأولاد وخربش على الصورة كلها. كيف حيكون شعورك؟

2- أعطتك ماما على الغذاء صحن خضار ما بتحبو، وقالتلك لازم تاكله وأكلته. وبعد الغدا قالتلك: لأنك أكلت الخضار راح أعطيك الشوكولاته إلي بتحبها. فكيف يكون شعورك؟

3- قعدت يومين مريض وأخدت موعد عند الدكتور. ويمكن الدكتور يعطيــك إبــرة فــي عيادته، كيف حيكون شعورك؟

4- رسمت بطاقة معايدة في المدرسة وتعبت عليها حتى تخليها " كتير حلوة "، عشان تهديها لماما بمناسبة العيد، ولمّا رجعت للبيت دوّرت عليها وما لقيتها.. ضاعت!.. فكيف حيكون شعورك؟

5- بابا كان مسافر ورجع معه هدايا إلك. وطلعت مع أهلك يوم الخميس لتتعشوا مع بعض في مطعم. كيف حيكون شعورك؟

6- عندك صاحب بتحب دائماً أنك تلعب معه وبتحكي معه وبتمشي معه. في يوم لقيته مع صاحب تاني غيرك ، وما عاد يلعب أو يحكي معك. كيف حيكون شعورك؟

7- إجاء موعد نومك في الليل. بس أنت " مش نعسان" وبدك تتفرج عالتلفزيون. وبابا مـــا خلاّك تتفرج، وما في طريقة غير أنك تروح تنام. كيف حيكون شعورك؟

8- إنت مع بابا في السيارة رايحين السوق، ودخلت عليكم سيارة من قــدّام وراجــت مـــا تضرب بسيارتكم. كيف حيكون شعورك؟

9- هربت القطة " بتاعتك" من البيت، حاولت إدوّر عليها وما لقيتها. وأهلك قالولك يمكــن ترجع البيت لوحدها، وما عليك غير إنك تستناها. كيف حيكون شعورك؟

10- أنت نايم في غرفتك وحلمت في الليل أحلام موحلوة. صحيت من النوم ولقيت الغرفة عتمة، وما في ضو. كيف حيكون شعورك؟

11-أنت مع ماما طول اليوم في العطلة. رحت معها للسوق واشتريت حاجات، ورجعتو البيت وتغديتو مع بعض وقعدتو تتفرجوا عالتلفزيون. كيف حيكون شعورك؟

12- أنت وولد ثان في الروضة معكم لعبة بتلعبو فيها.وإجا هذا الولد ورمى اللعبة بقوة على الأرض وكسرها. إجت المس وصارت إتلومك إنت ولقيت حالك بمشكلة. كيف حيكون شعورك؟

13- أنت في السوق مع بابا وماما بتتسوقوا ، وفي لحظة ضِعت في الزحمة، وما لقيتهم حولك . كيف حيكون شعورك؟

14- أنت قاعد تلعب بلعبة مسلية وجديدة في الروضة. إجا ولد وأخذها منك من دون ما يستأذن. كيف حيكون شعورك؟

15- لقيت"عصفور مجروح" في حديقة بيتكم. أخذته لجوّا وصرت تحاول تعالجه لمدة يومين، وفي يوم رجعت من الروضة وحكتلك ماما إنو العصفور مات. كيف حيكون شعورك؟

16- رسمت رسمة وتعبت عليها في الروضة. لما رجعت البيت أعطيتها لبابا عشلن يشوفها فأخذها وعلقها على الثلاجة حتى " يشوفها" كل إلي في البيت . فكيف حيكون شعورك؟

القسم الثاني : التعاطف

التعليمات

إقرأ التعليمات التالية للطفل بصوت عالٍ:

" سوف أقوم بتوجيه بعض الأسئلة لك.

مثلاً: هل تشعر بالعطف أو الحزن على ولد صغير لا يوجد عنده أي حذاء ليلبسه؟

إذا كنت تشعر بالعطف عليه، أخبرني " نعم" وإذا لم تشعر بالعطف عليه قُــلْ " لا "، وإذا لم تكن متأكداً قل "لا أعرف".

الرجاء وضع إشارة " × " في المكان المقابل لأي من الإجابات التالية: نعم، لا، لا أعرف).

نعم	لا أعرف	لا

عندما يفهم الطفل المطلوب منه، إقرأ الأسئلة التالية واحداً بعد الآخر وارصد إجابة الطفل:

الرقم	**أسئلة بعد التعاطف**	**نعم**	**لا أعرف**	**لا**
1-	إذا شفت بنت صغيرة حافية بتبيع علكة بالشارع، راح تزعل عليها؟			
2-	إذا شفت ولد ما في حدا بيلعب معه ؟ راح تفرح إله؟			
3-	إذا شفت بنت إسمها ليلى زعلانة .. راح تتضايق عشانها ؟			
4-	راح تزعل على صاحب إذا في حدا ضايقه؟			

			إذا شفت قطة صغيرة مجروحة ، راح تزعل عليها؟	-5
			إذا رأيت بنت صغيرة اسمها منار بتعيط لأنها زعلانة، راح تزعل عليها؟	-6
			إذا شفت بنت ماحدا راضي يلعب معها، راح إتحس بالفرحة؟	-7
			إذا وشف ولد اسمه حسن متضايق أو زعلان من حدا، راح تتضايق عشانه؟	-8

القسم الثالث: إدارة العواطف

التعليمات

إقرأ التعليمات التالية للطفل بصوت عال:

هلأ بدي إياك تساعدني في قصة راح أحكي إشي بسيط عنها، وبعد هيـــك راح أحكيلـــك بعض الأشياء إلي يمكن إنك تعملها، وبعد ما أخلص راح أسألك إذا كنت حتعملها.

راح إتقولي بعد ما أخلص السؤال: إذا كنت راح تعلمها، أو ماراح تعملها، أو ما بتعرف.

إقرأ الحكاية التالية بصوت عالٍ كمثال، وضع إشارة (×) في المكان المطابق لإجابة الطفل من بين البدائل التالية: نعم، لا، لا أعرف.

مثال: أنت عازم أصحابك في الروضة على بيتكم، عامل حفلة لأنك شـــاطر بالروضـــة، وفي رحت شفت " علي" يمسك بشعر "أحمد" وبيشده، وأحمد صار يعيّط. شو راح إتساوي؟

أ- راح إتعصب على علي وأحمد لأنهم خربولك جو الحفلة؟

نعم	لا أعرف	لا

ب- راح تمسك شعر علي، وتطلب منه يطلع برا بيتك؟

نعم	لا أعرف	لا

ج- راح تطلب من علي ما يشد شعر أحمد؟

نعم	لا أعرف	لا

وعندما يفهم الطفل ما هو مطلوب منه في هذا الاختبار،إقرأ كل قصة من القصص الآتية ثم أقرأ الأسئلة التي تليها واحداً بعد الآخر، ثم اطلب من الطفل أن يجيب " بنعم "، " لا " ، " لا أعرف":

1- أنت بتلعب مع أصحابك في الساحة، وإجا واحد من أصحابك إسمه " ليث" قعد يضحك عليك ويتمسخر عليك. شو راح إتساوي؟

أ- راح إتقول لليث بأنك ما بتحب حدا يضحك ويتمسخر عليك ؟

نعم	لا أعرف	لا

ب- راح تتركه وتروح تلعب لعبة تانية؟

نعم	لا أعرف	لا

ج- راح على طول إتصرّخ وتتمسخر عليه مثل ما عمل معك؟

نعم	لا أعرف	لا

2- ماتت جدة صاحبك إلّي بتحبو قبل شهر، وكان هادا صاحبك يحب جدته كتيـــر، وقعـــد زعلان وبيعيّط عليها طول الوقت. شو راح إتساوي؟

أ- هل تتركه لحاله عشان ما تزعجه؟

نعم	لا أعرف	لا

ب- هل تقعد معه وإتعيّط زيّه؟

نعم	لا أعرف	لا

ج- راح إستواسيه وتشجعه؟

نعم	لا أعرف	لا

3-اشترى لك بابا لعبة جديدة في العيد. وفي يوم دوّرت على اللعبة في غرفتك وما لقيتها. وبعد ما دوّرت عليها كتير لقيتها بغرفة أخوك. وإنت مرة قولت لأخوك إنو ما يقرّب عأغراضك. شو راح إتسوي؟

أ- راح إتعصّب واتصرّخ بوجه أخوك لأنه أخذ لعبتك؟

نعم	لا أعرف	لا

ب- راح تروح بسرعة تاخد اللعبة من غرفة أخوك؟

نعم	لا أعرف	لا

ج- راح إتكون هادي واتخبّر أخوك أنو بيقدر يلعب باللعبة، بس بعد ما يستأذن منك؟

نعم	لا أعرف	لا

القسم الرابع : الدافعية

التعليمات

إقرأ الأسئلة التالية للطفل بصوت عال. وعندما تتأكد من فهمه للسؤال، أطلب منه أن يجيب بـ "نعم" او " لا"، أو " لا أعرف"، وقم بوضع إشارة (×) في المكان المطابق لإجابة الطفل.

1- لمّا تلعب ألعاب الفك والتركيب هل تنبسط بلعبك ؟

نعم	لا أعرف	لا

2- لماّ تبدأ إتركّب حوزيرية صور، راح إضلك إتحاول لحتى إتخلّصها؟

نعم	لا أعرف	لا

3-لمّا تطلب منك المس إنك تعمل الواجب بالبيت، راح تعمله وتجيبه تاني يوم معك؟

نعم	لا أعرف	لا

4- لو كان عليك واجب صعب وبدّك إطوّل عليه لحتى إخلصه ، راح تتعب وتزهأ منو؟

نعم	لا أعرف	لا

5-بتحب أنك تلعب بألعاب الفك والتركيب والحوزيرية، وضم الخرز ؟

نعم	لا أعرف	لا

6- لمّا تحاول إنك تبني بيت من المكعبات وما بتقدر إتكمّله، راح إضلّك إتحـــاول لحتـــى إتكمله؟

نعم	لا أعرف	لا

7-لماّ تطلب منك المس إنك تعملها شغلة ، وعملتها هاي الشغلة راح تستنى منها مكافأة؟

نعم	لا أعرف	لا

8- لو اشتركت بمسابقة وخسرت فيها، راح تشعر إنك متضايق و زعلان وتبطّل إتشارك في مسابقات تانية ؟

نعم	لا أعرف	لا

9- لو اشتركت في مسابقة مع أصحابك، بدّك تشجيع للفريق علشان تكمّل في السباق؟

نعم	لا أعرف	لا

القسم الخامس: المهارات الاجتماعية

التعليمات

الأخت المعلمة..

أرجو قراءة كل فقرة بتمعن ودقة، وتقدير مدى انطباق مضمونها على الطفل بوضع علامة (×) مقابل كل فقرة في العمود المناسب الذي يمثل درجة انطباق مضمون الفقرة عليه من بين ثلاثة مستويات:

1- تنطبق دائماً 2- تنطبق أحياناً 3- لا تنطبق أبداً

الرقم	الفقرات	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق أبداً
1-	يتمتع بشعبية ومحبوب لدى زملائه			
2-	يستمتع بمساعدة الآخرين وحل مشكلاتهم			
3-	يفضل العمل واللعب بمفرده			
4-	يحترم رأي زملائه ويستمع إليهم			
5-	متقلب المزاج وليس لديه علاقات جيدة مع زملائه			
6-	يقيم علاقات صداقة بسهولة ويحافظ عليها			
7-	لديه قدرة على الإقناع والتأثير في زملائه			
8-	يبحث عنه زملاؤه للعب والعمل معه			
9-	يستمتع بالعمل واللعب مع الجماعة			
10-	لديه قدره على حل المشكلات التي تحدث بين زملائه			
11-	مَرِح ومتفائل ويحسن الظنّ في زملاؤه			
12-	يثق بنفسه ويثق به زملاؤه			
13-	يعبر عن مشاعره العميقة بسهولة ويصارحه زملاؤه بمشاعرهم			
14-	غالباً ما يكون قائداً للمجموعة في اللعب والعمل			
15-	مبادراً لا يتردد في طرح أفكار جديدة ومتنوعة			

ملحق رقم (7)

مقياس التكيف الاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة (الروضة)

اسم المعلمة:......................... اسم الطفل:............................

مرحلة الروضة:......................... تاريخ التطبيق:..............................

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أولاً:	**البعد الأول: التكيف الاجتماعي مع الرفاق**					
1-	يلعب مع الأطفال الآخرين.					
2-	لديه الكثير من الأصدقاء.					
3-	يتخاصم مع الأطفال الآخرين.					
4-	يعبث بأدوات غيره من أقرانه.					
5-	يشارك غيره من الأقران في تناول بعض المأكولات.					
6-	يسيطر على أقرانه.					
7-	يفضل اللعب لوحده.					
8-	يشاكس لدرجة تعرضه للأذى من الآخرين.					
9-	يشعر بالارتباك عندما يكون في مجموعة مع الأقران.					
10-	يقضي وقت فراغه لوحده.					
12-	يداعب أقرانه محاولاً جذبهم إليه.					
13-	يغضب الطفل عندما يأخذ أحد الأطفال شيئاً يخصه.					
14-	تتسم تصرفاته مع رفاقه بالأنانية.					

-15	يحب أقرانه.					
ثانياً:	**التكيف الاجتماعي مع المعلمين**					
-16	يشعر بالسرور عند الحديث مع المعلمة.					
-17	يقوم بالأعمال التي تكلفه بها المعلمة.					
-18	يتحدث مع معلمته بلطف.					
-19	يشعر بالارتباك عندما يوجه إليه سؤال من المعلمة.					
-20	يبدي اهتماماً بتعليمات المعلمة.					
-21	يتحدث مع المعلمة عن شؤونه الخاصة.					
-22	يبني علاقة ألفة مع المعلمة.					
-23	يتلعثم أثناء الحديث مع المعلمة.					
-24	يتحدث عما يعانيه من صعوبات للمعلمة.					
-25	يبتسم عند رؤية المعلمة.					
-26	يصغي للمعلمة أثناء حديثها.					

تعليمات مقياس مفهوم الذات المصوّر للأطفال

تعريف المقياس

هذا القياس معد لاختبار مفهوم الذات لطفل الروضة. يتكون من أربعين فقرة، كل فقرة عبارة عن صورتين تمثّل كل صورة عبارة يصف بها طفل نفسه، بحيث يتم تطبيقه بصورة فردية.

التمهيد لإجراء المقياس

تقوم الفاحصة بإعداد استمارة الإجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات اللازمة عليها، وتجهيز لكراسي الخاص بالمقياس لعرض الصور المتضمنة في الفقرات.

- يجري الاختبار في غرفة منفصلة بعيدة عن المشتتات.
- تجلس الفاحصة في مواجهة الطفل وبينهما منضدة صغيرة.
- تقوم الفاحصة بتطمين الطفل والحديث معه بهدف تخليصه من أي خوف أو توتر قد يشعر به الطفل.
- تعرض الفاحصة المقياس المناسب حسب جنس الطفل.

خطوات التنفيذ

- تبدأ الفاحصة بالحديث مع الطفل ويقول له:

هاي صور (أولاد – بنات) قدك بالعمر، بيحكوا عن حالهم، وأنا راح أحكيلك شو بيحكو عن حالهم، وإنت تشاورلي على صورة (الولد – البنت) إلي بيشبهك.

- تقوم الفاحصة بفتح المقياس على الصفحة أولى ثمّ يقرأ العبـــارتين المـــدونتين تحت الصور بطريقة محايدة خالية من الإيحائية، ثمّ يطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التي يرى أنها تشبهه.
- تستمر الفاحصة بتنفيذ جميع الفقرات متوالية.
- تسجل الفاحصة استجابات الطفل على استمارة الإجابة بحيث يضع الرمـــز (أ) إذا اختار الصورة الأولى والرمز (ب) إذا اختار الصورة الثانية.
- يكون التسجيل للاستجابة الأولى التي يعطيها الطفل.
- يمكن للفاحصة إعادة السؤال إذا لم يستجب الطفل من المرة الأولى.
- يمكن للفاحصة أخذ استراحة أثنا تطبيق المقياس أو تطبيقه على جلستين إذا لم يستطع الطفل الاستمرار.

تصحيح المقياس

تقوم الفاحصة بتعبئة استمارة الاستجابة حسب إجابات الطفل.

تقارن الفاحصة استجابات الطفل مع مفتاح الإجابة المرفق.

تعطى درجة عن كل إجابة مطابقة مع المفتاح.

تجمع الدرجات لكل طفل بالشكل التالي:

- درجة البعد الأكاديمي وهي درجة الفقرات من 1 – 10.
- درجة البعد الجسمي وهي درجة الفقرات من 1 – 10.
- درجة البعد الاجتماعي وهي درجة الفقرات من 1 – 10.
- درجة البعد الشخصي وهي درجة الفقرات من 1 – 10.
- الدرجة الكلية: مجموع الدرجات على الأبعاد السابقة.

مقياس مفهوم الذات المصوّر لأطفال الروضة

اسم الطفل:.......................... جنس الطفل: ....

اسم المعلمة:........................ مرحلة الروضة:..........................

تاريخ التطبيق: ....

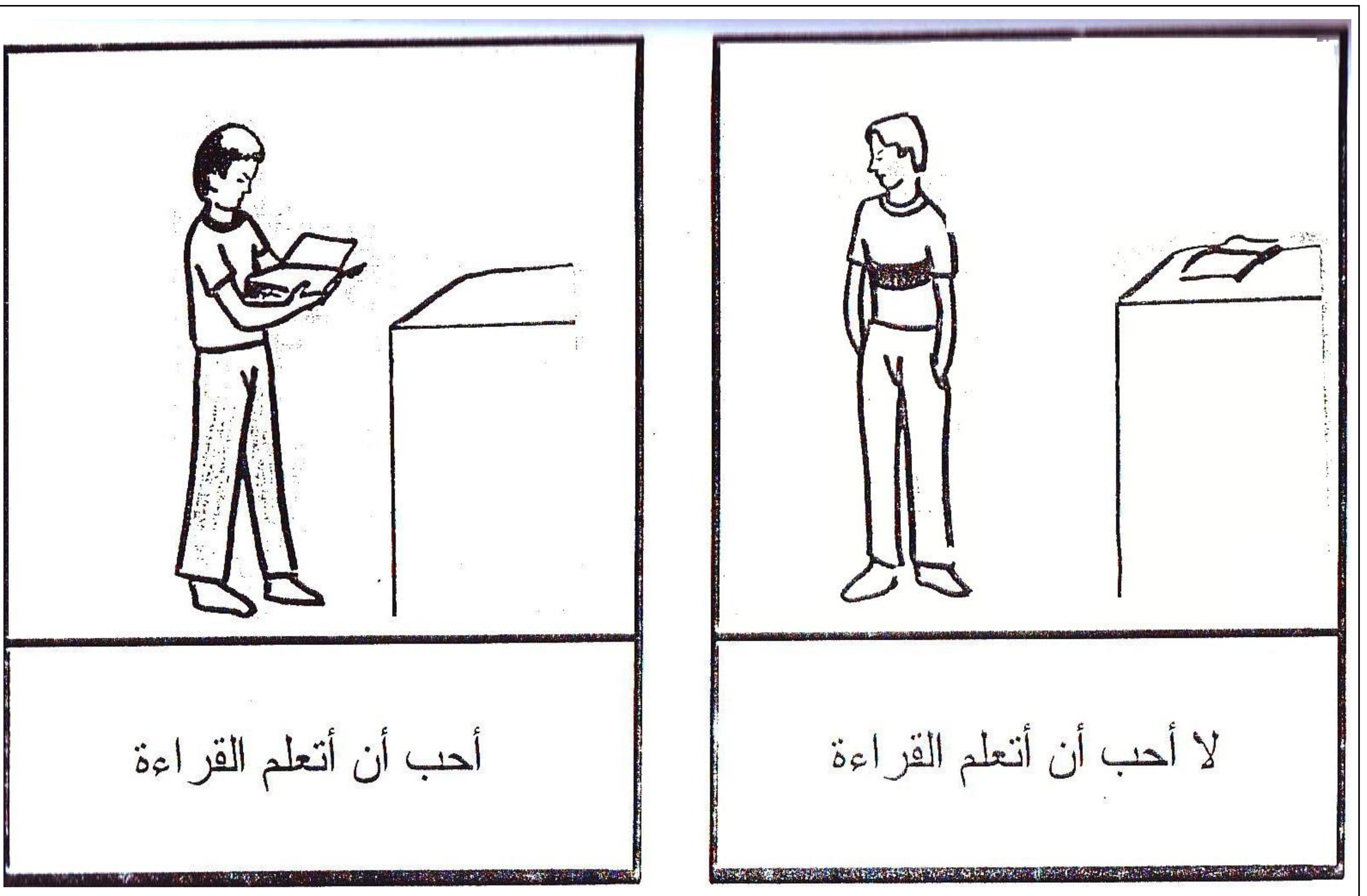
−31	−21	−11	−1
−32	−22	−12	−2
−33	−23	−13	−3
−34	−24	−14	−4
−35	−25	−15	−5
−36	−26	−16	−6
−37	−27	−17	−7
−38	−28	−18	−8
−39	−29	−19	−9
−40	−30	−20	−10

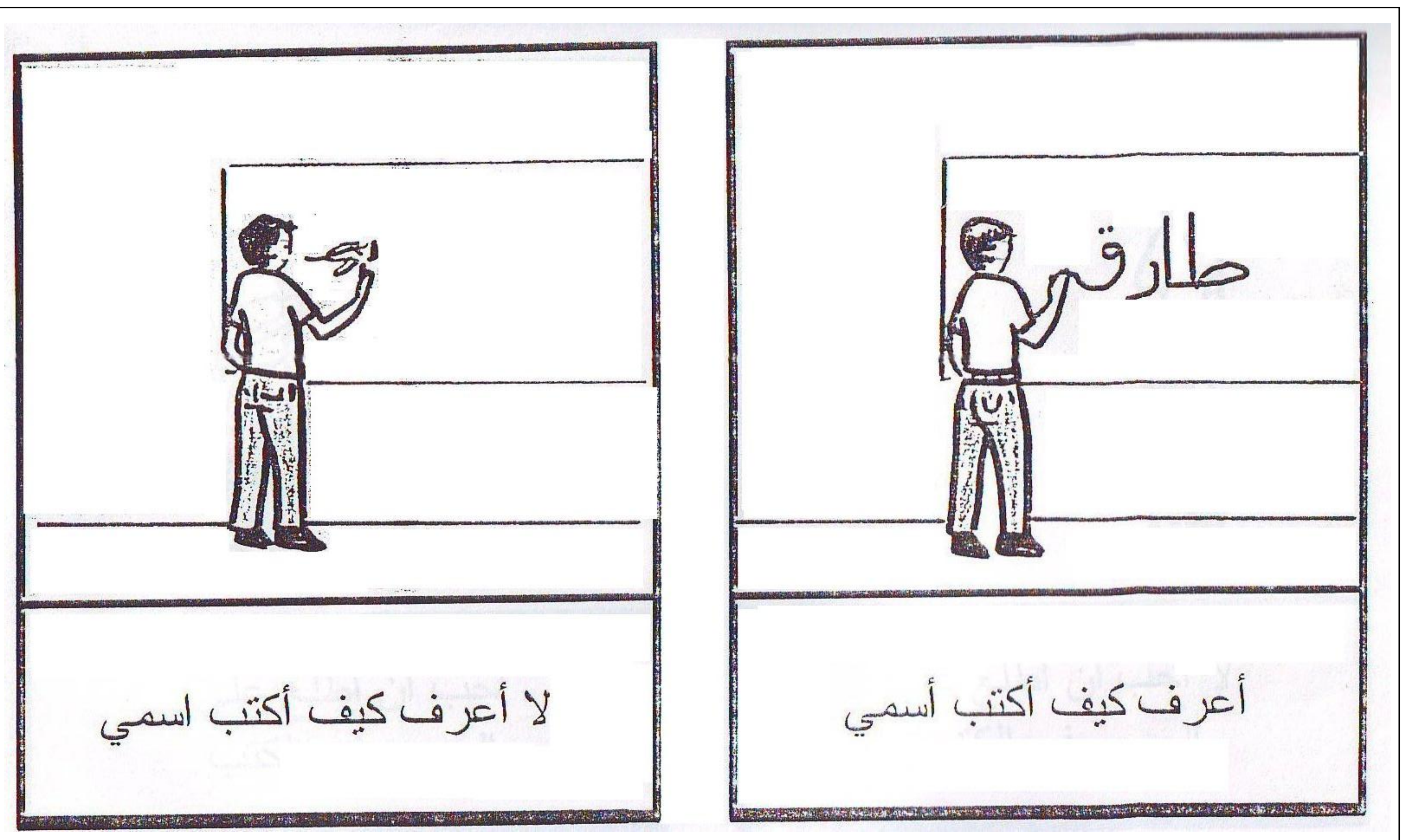
الملحـق رقـــم (8)

مقياس مفهوم الذات لطفل

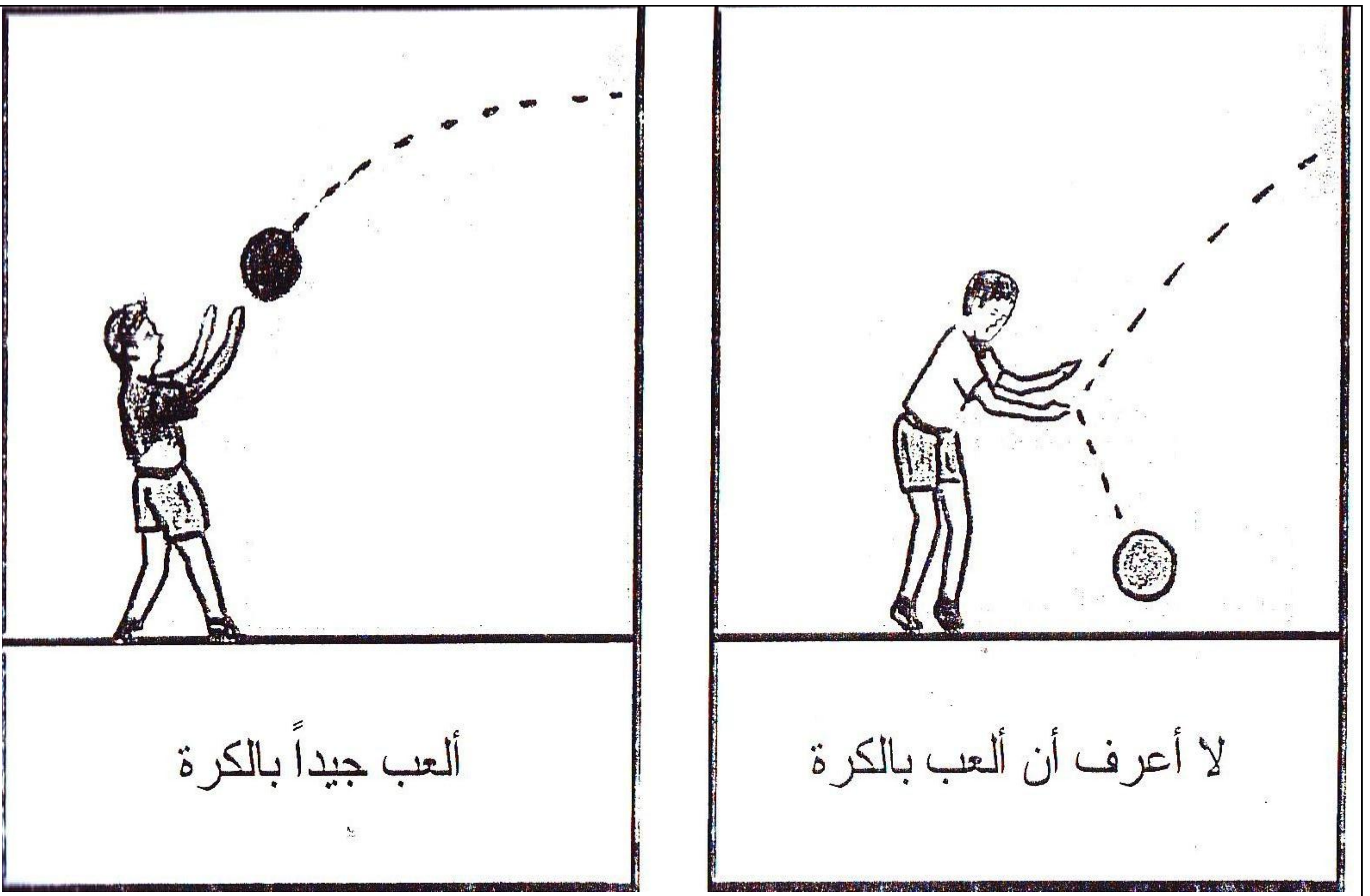
الروضة- ذكور

البـــعد الأكـــاديمي


لا أحب أن أتعلم القراءة
أحب أن أتعلم القراءة

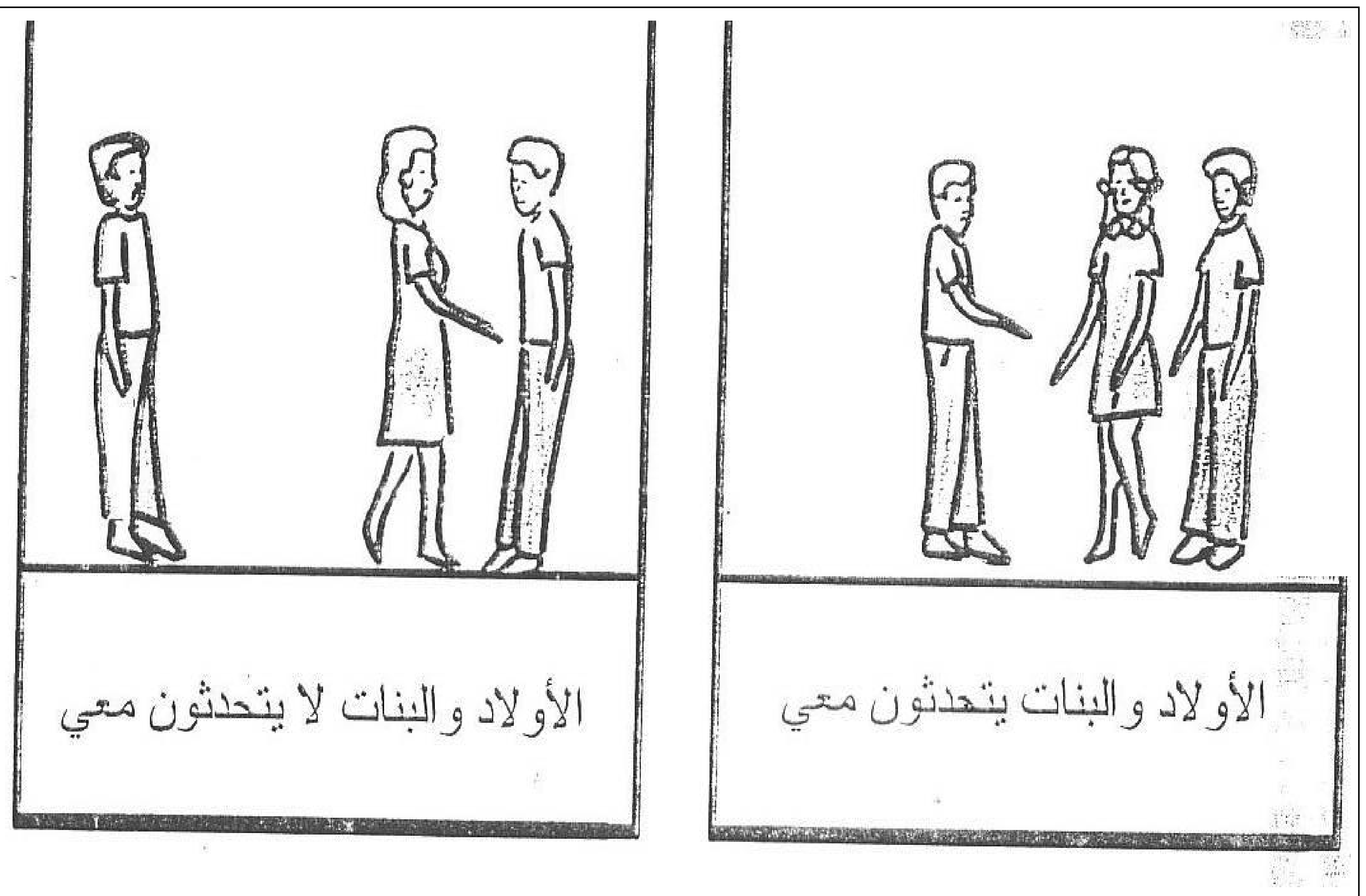

طارق
أعرف كيف أكتب أسمي
لا أعرف كيف أكتب اسمي

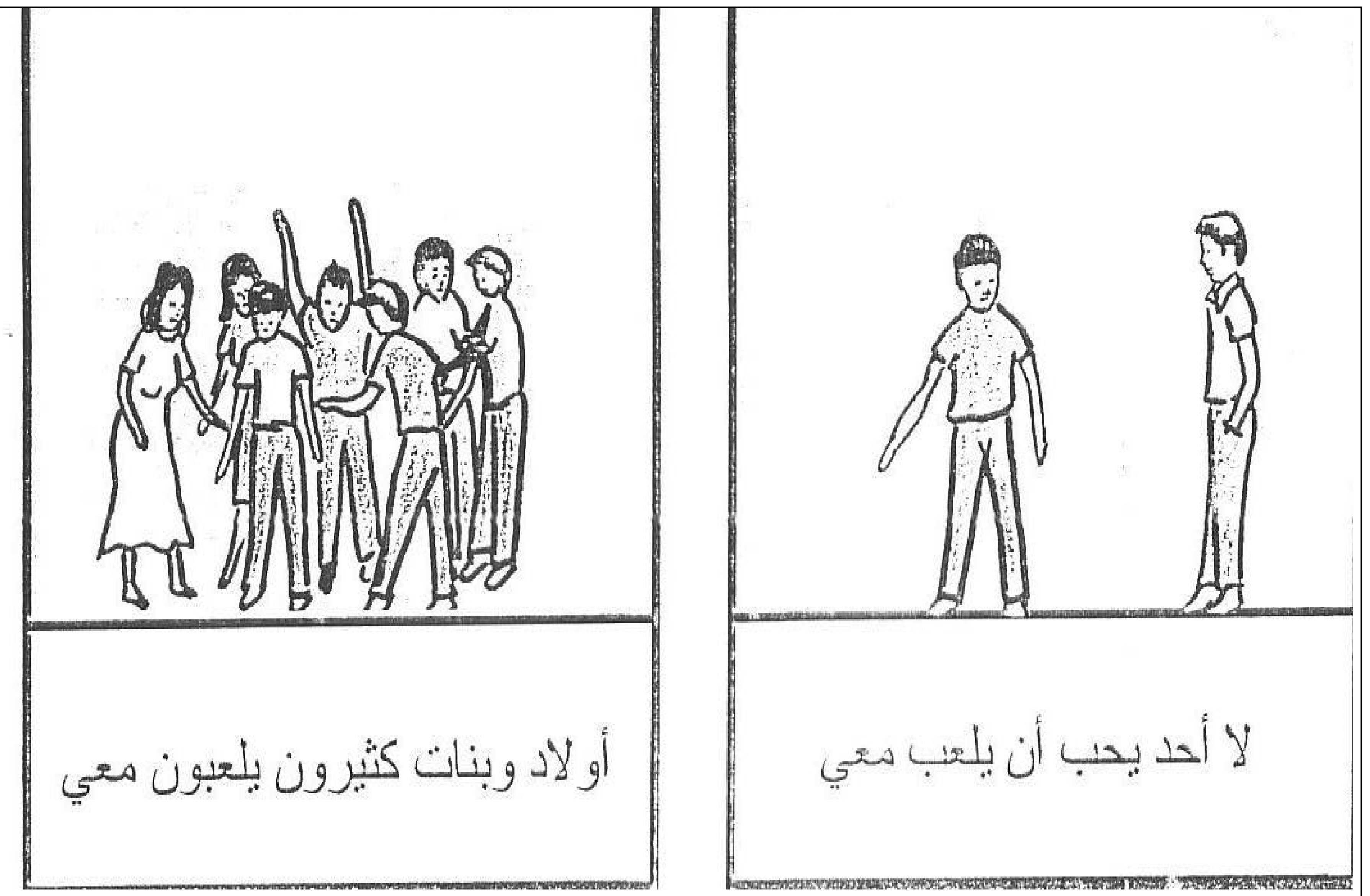
البعــد الجســمي


لا أعرف أن ألعب بالكرة
ألعب جيداً بالكرة

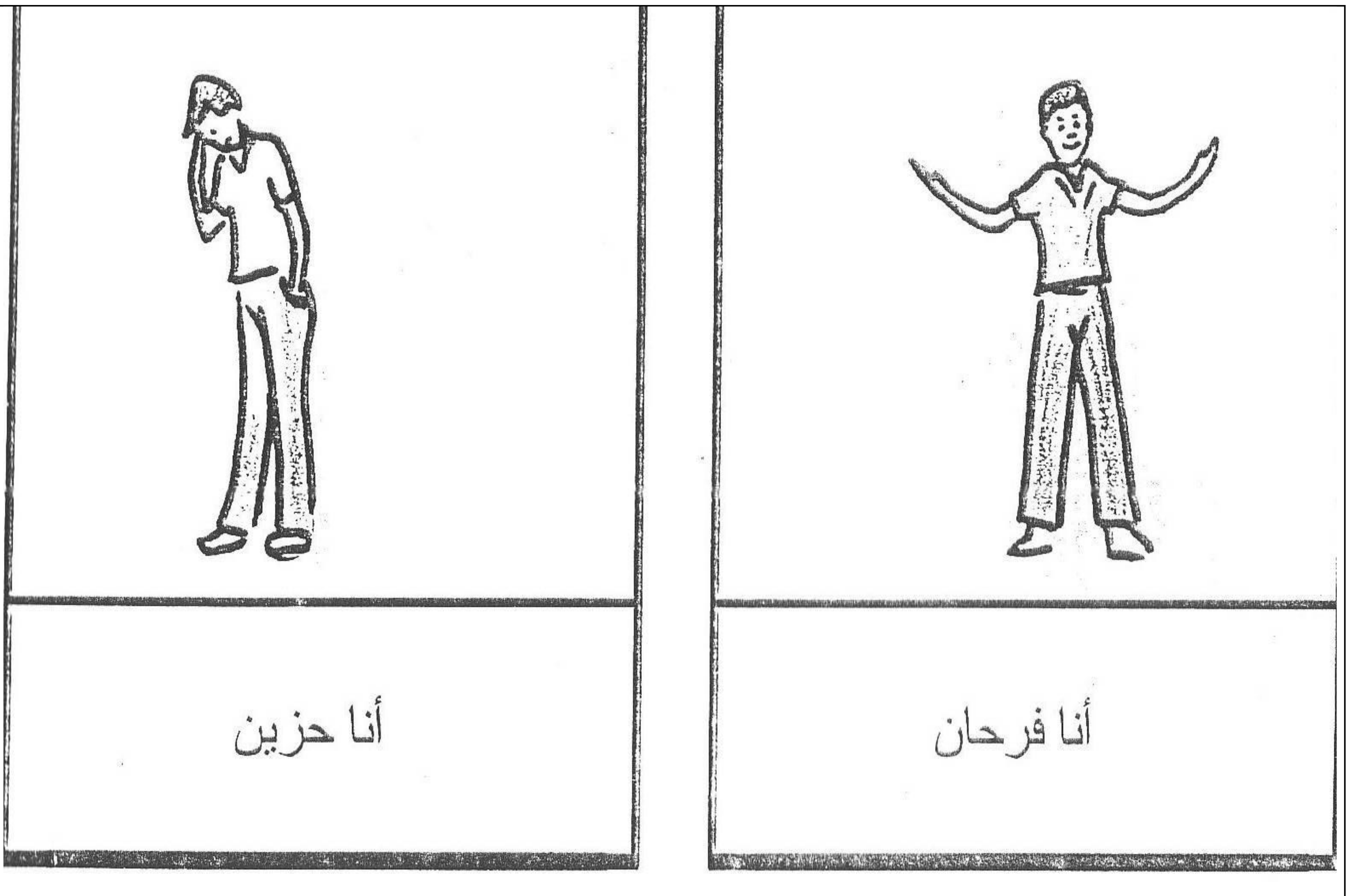

الأولاد والبنات يعرفوا أنّي قوي
الأولاد والبنات يعرفوا أنّي ضعيف

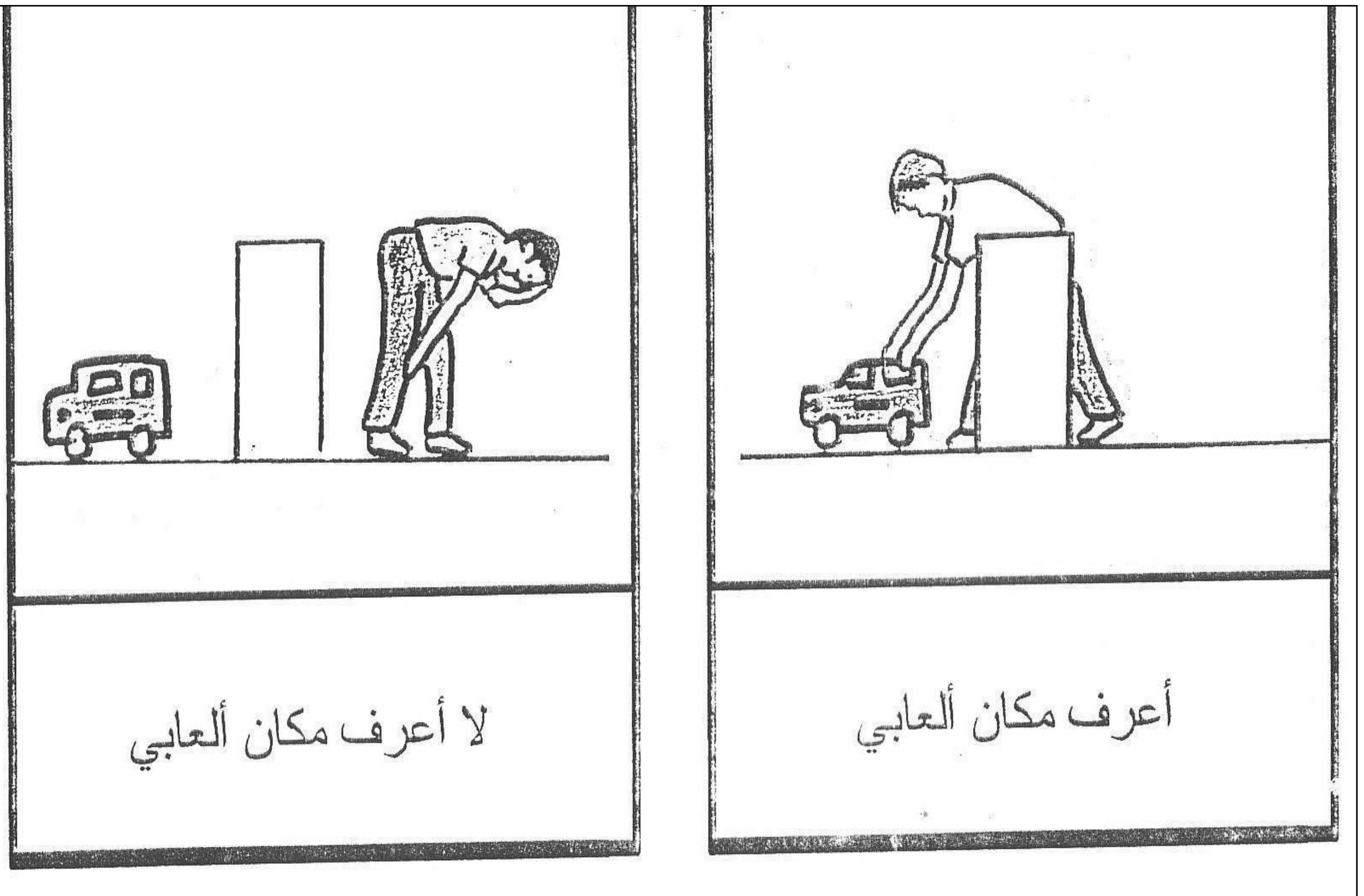
البعـــد الاجتمـاعـــي


الأولاد والبنات يتحدثون معي
الأولاد والبنات لا يتحدثون معي


لا أحد يحب أن يلعب معي
أولاد وبنات كثيرون يلعبون معي

البعــد الشخصـــــي


أنا فرحان
أنا حزين

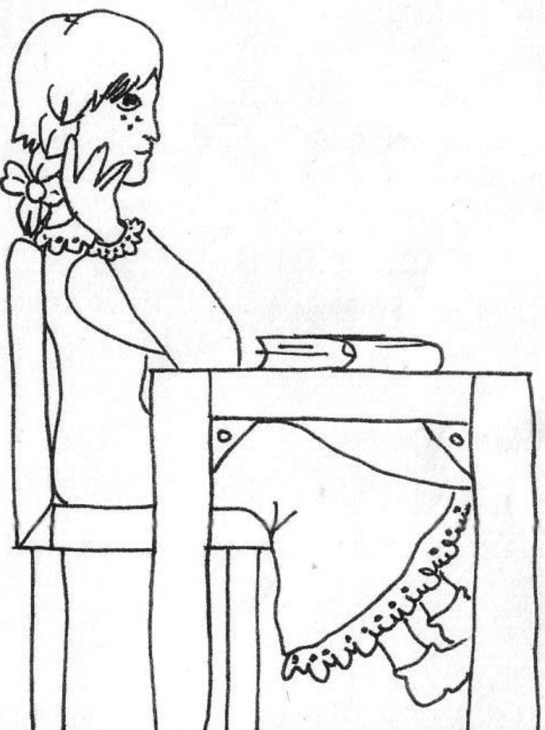

أعرف مكان ألعابي
لا أعرف مكان ألعابي

الملحـق رقـــم (9)

مقياس مفهوم الذات لطفل

الروضة-إناث

البعـــد الأكـــاديمـــي



ما بحب أتعلم القراءة



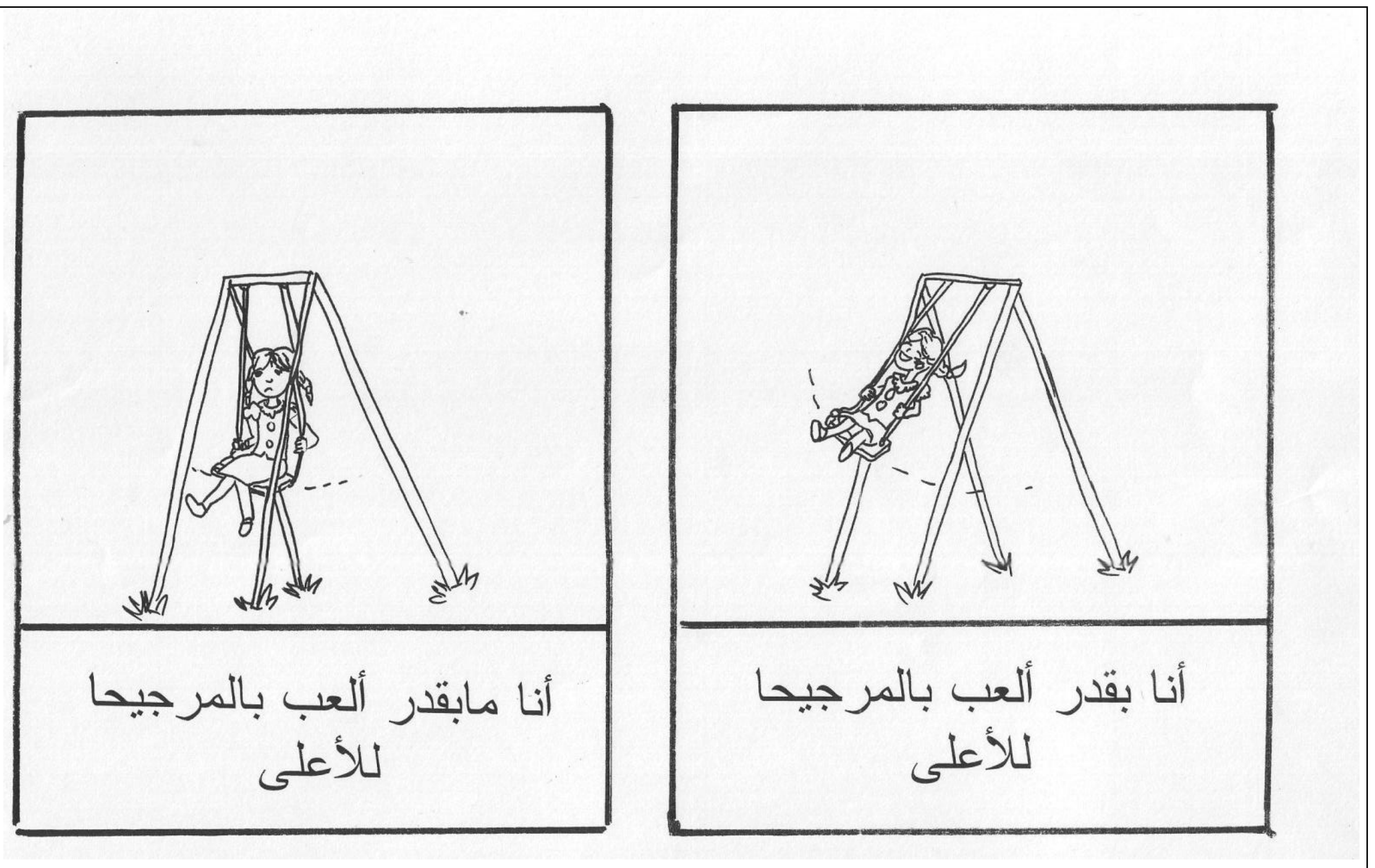
بحب أتعلم القراءة


ما بعرف كيف أكتب اسمي
أسماء
بعرف كيف أكتب اسمي

البعد الجسمي


الأولاد والبنات بيعرفوا
إني حلوة

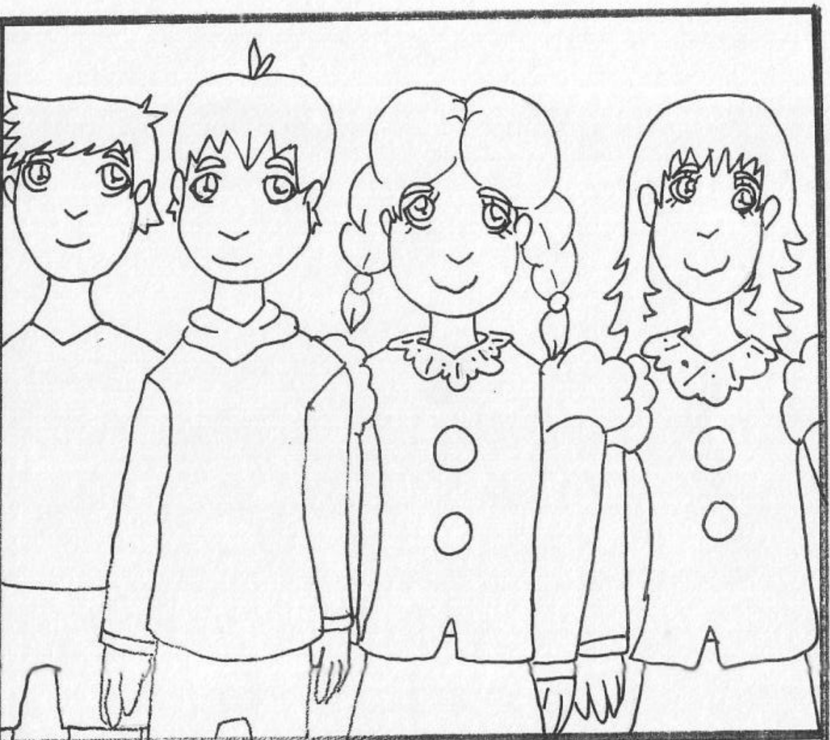

الأولاد والبنات بيعرفوا
مش إني حلوة

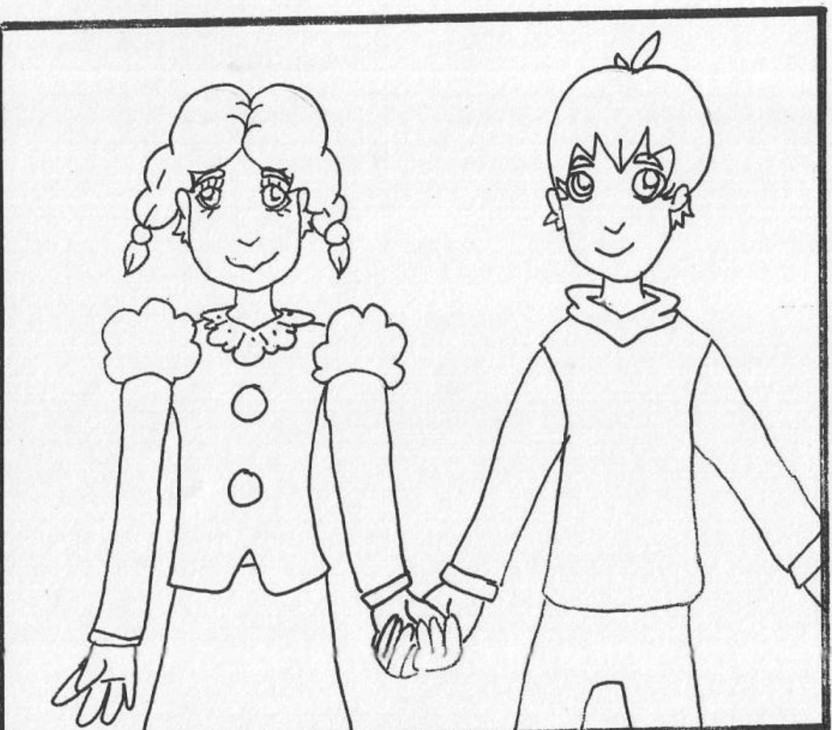

أنا بقدر ألعب بالمرجيحا
للأعلى
أنا مابقدر ألعب بالمرجيحا
للأعلى

البعـــد الاجتمـاعـــي

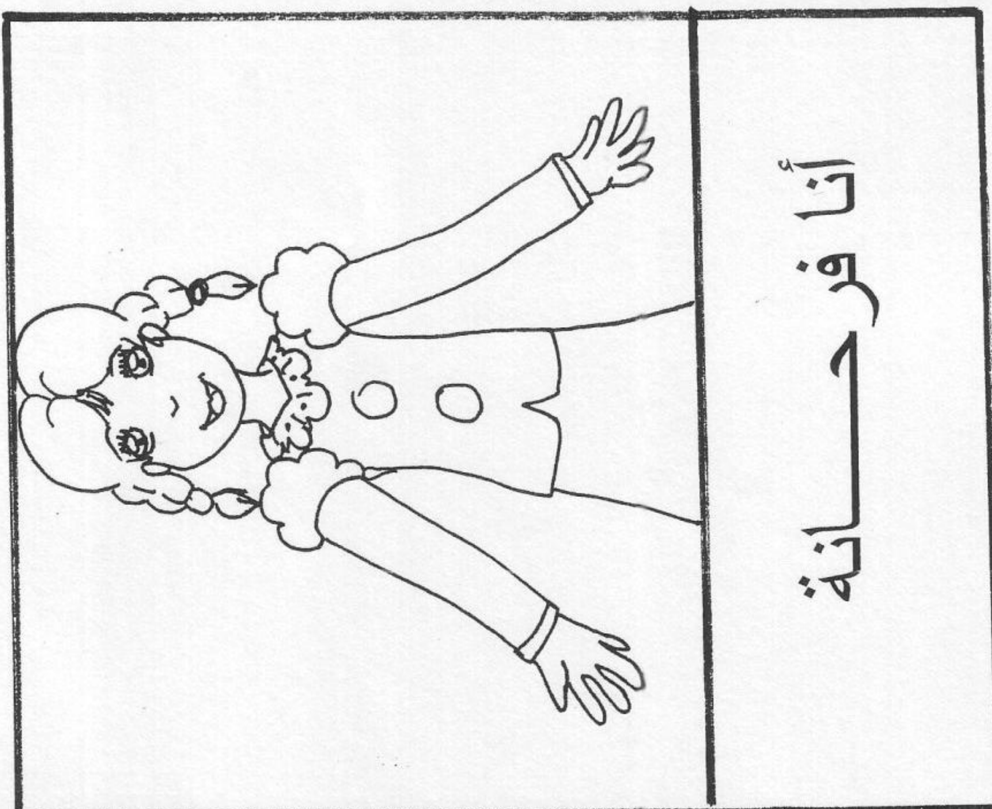

الأولاد والبنات بيحكوا معي

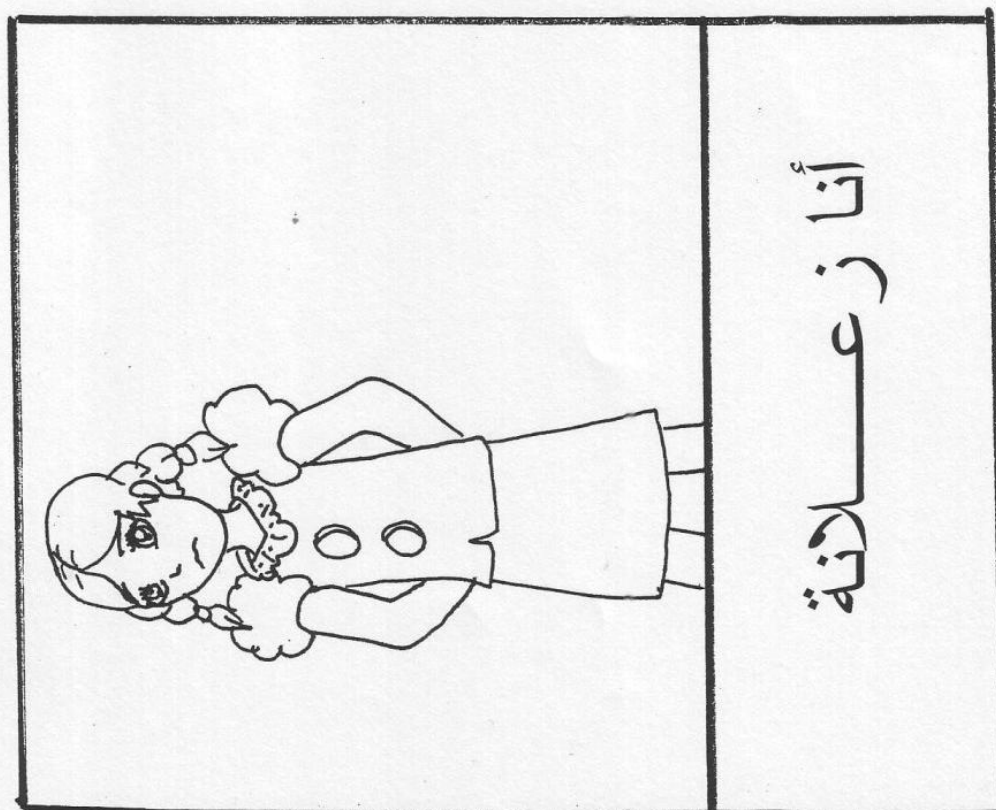

الأولاد والبنات ما بيحكوا معي


عندي كتير أصحاب


ما عندي كتير أصحاب

البعـــد الشخصـــي


أنا فرحانة


أنا زعلانة


بعرف مكان ألعابي
ما بعرف مكان ألعابي

ملحق (10)

الكتب الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

صُنّاع المعرفة
مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفة

٦٠٧٧٦

الرقم : ١٠/٢ التاريخ ١٤٢٩/١١/٢٠ الموافق ٢٠٠٨/١١/١٨م

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة وسام يوسف عبدالغني بإجراء دراسة بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين في الأردن "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص التربية الخاصة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من المعلمين وطلبة رياض الأطفال الموهوبين (التمهيدي والبستان) في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

مع وافر الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور
تيسير خليل الحباشنه
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

هاتف :٥٦٠٧١٨١/١١ فاكس :٥٦٦٦٠١٩ ص.ب :(١٦٤٦)